DOCUMENT RESUME

ED 185 813 FL 011 173

AUTHOR Taggart, Gilbert, Ed.
TITLE L'enseignement des langues: Pour qui? Pour quoi? (Language Teaching: For Whom? For What Purpose?). Proceedings of the annual Symposium of the Canadian Association of Applied Linguistics (7th, Sherbrooke, Canada, May 6, 1976). Publication B-62.
INSTITUTION Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Bilingualism.
PUB DATE 77
NOTE 133p.
LANGUAGE English; French

EDRS PRICE MF01/PC06 Plus Postage.
DESCRIPTORS Communication Skills; Communicative Competence (Languages); *English; *English (Second Language); English Instruction; Error Analysis (Language); *French; Language Research; Languages for Special Purposes; Language Styles; Learning Processes; Literature; *Native Language Instruction; *Objectives; *Second Language Instruction; Second Language Learning; Teaching Methods

ABSTRACT

These 16 papers in French and English deal with questions related to the purpose of learning a language, one's native language as well as a second one. Specifically, the presentations deal with the following topics: (1) consideration of learners' needs; (2) the usefulness of learning English in Quebec; (3) the tension between knowledge and competence with regard to a second language; (4) language styles; (5) norms in the teaching of French as a native language; (6) language for special purposes with reference to French as a second language; (7) error analysis and the teaching of second languages; (8) literature in teaching French as a native language; (9) teaching and learning strategies; (10) methods in teaching French as a native language; (11) communication skills; (12) techniques for teaching language skills to native speakers of English; and (13) perspectives for the future. The contributors are: K. Chastain, A. Boudreau, M. Perez, A. Lowe, J. Hamers, G. Bibeau, R. Pelchat, H. Cedergren, L. Van Toch, M. Buteau, A. Mareuil, H. Holec, S. Savignon, Y. Sirois, A. Sharma, and D. Girard. (AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED135813

Association Canadienne de Linguistique Appliquée/
Canadian Association of Applied Linguistics

Septième Colloque / Seventh Symposium

ACTES / PROCEEDINGS

L'enseignement des langues: Pour qui? Pour quoi?
Language Teaching: For Whom? For What Purpose?

Rédacteur / Editor
Gilbert Taggart

FL 011173

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

I. C. R. B.
Alain Pinsonneault
Acting Director

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

1977
Centre international de recherche sur le bilinguisme
International Center for Research on Bilingualism
Québec

Le Centre international de recherche sur le bilinguisme est un organisme de recherche universitaire qui reçoit des subventions de soutien du ministère de l'Education du Québec et du Secrétariat d'Etat du Canada.

The International Center for Research on Bilingualism is an institution of university research which receives supporting grants from the Ministry of Education (Quebec) and from the Department of the Secretariat of State (Ottawa).

© 1977 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME
Tous droits réservés. Imprimé au Canada
Dépôt légal (Québec): 2ième trimestre 1977

Table des matières / Table of Contents

Avant-propos I
Foreword II

Language Teaching: for Whom and for What Purpose?
Kenneth Chastain 1

Vers un enseignement pertinent de la langue
André Boudreau 14

La définition des objectifs dans l'enseignement du français — langue seconde
Marcel Perez 29

English — Who Needs It?
Ann Lowe 42

Langue seconde: connaissance ou compétence?
Josiane F. Hamers 44

Quelle langue enseigner? Problèmes de normes et de niveaux
Gilles Bibeau 51

La norme dans l'enseignement du français, langue maternelle
Roland Pelchat
Henrietta Cedergren 54

Peut-on enseigner une langue de travail? (français, langue seconde)
Lila Van Toch 56

L'analyse des fautes et l'enseignement des langues secondes
Magdelhayne F. Buteau 60

La place de la littérature dans l'enseignement du français langue maternelle
André Mareuil 68

Les stratégies de l'enseignement/apprentissage des langues: essai de bilan
Henri Holec 72

Strategies in Language Teaching: North American Viewpoint
Sandra J. Savignon 86

Comment enseigner le français, langue maternelle?
Yvon Sirois 94

Communication or Manipulation?
Alex Sharma 97

Techniques for Teaching Reading, Writing, Listening and Speaking Skills to Native Speakers of English
Ann Lowe 99

L'enseignement des langues: où allons-nous maintenant?
Denis Girard 102

Discussion 116

Avant-propos

L'enseignement des langues: Pour qui? Pour quoi? Questions fondamentales que l'on pose et que l'on se doit de poser, non seulement à propos de l'enseignement de la langue seconde, mais de celui de la langue maternelle tout aussi bien. *Qui* a besoin d'approfondir sa connaissance d'une langue déjà "connue" parce que déjà utilisée comme instrument de communication quotidienne? *Qui* a besoin de passer par le dur apprentissage d'un deuxième code, qui vient en somme doubler celui dont on se sert depuis la naissance et grâce auquel on s'exprime déjà avec naturel et aisance? Pour répondre à ces questions, nous devons immédiatement nous demander "pour *quoi*? " Quels sont exactement les besoins des personnes qui ont à se soumettre à cet enseignement? Comment ces besoins se différencient-ils d'un individu à l'autre? S'agit-il de besoins impérieux rattachés à un gagne-pain? . . . de la volonté de mieux communiquer avec les membres de sa communauté linguistique ou d'une autre? . . . du désir de mieux connaître l'héritage culturel que représentent les écrits du passé? Autant d'objectifs différents exigeant autant d'approches méthodologiques spécifiques.

Les communications présentées au septième colloque de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée traitent de ces différentes questions, tentent de cerner les problèmes, et d'y apporter certains éléments de solution. Dans le présent volume, nous n'avons pas distingué entre les conférences proprement dites et les communications lues dans les différents ateliers, car, dans bien des cas, ces dernières, tout en touchant à des aspects particuliers de certains problèmes, amènent des réflexions d'un ordre beaucoup plus général.

Nous souhaitons que ces *Actes* puissent contribuer à une meilleure compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage des langues maternelle et seconde au Canada.

Gilbert Taggart
Président
Association Canadienne de
Linguistique Appliquée

Foreword

Language teaching: For Whom? For what purpose? These are fundamental questions that must be asked concerning not only a second language but the native language as well. After all, *who* needs to study a language which is already "acquired" because it is already being used as an instrument of everyday communication? *Who* needs to be submitted to the difficult learning experience of acquiring a second code, which only duplicates the one already in use from early childhood and which already permits natural and fluent expression? In order to answer these questions, we must immediately ask "for what purpose?" What exactly are the needs of the learner? How do these needs differ from individual to individual? Is it such a vital matter as insuring one's livelihood? . . . or is it the need of communicating more efficiently with the members of one's own linguistic community or with some other group? . . . or is it simply the desire to be better acquainted with one's cultural heritage as represented by the written word? Each of these different goals requires a specific methodological approach.

The papers presented at the Seventh Symposium of the Canadian Association of Applied Linguistics deal with these questions, attempt to delineate the problems and to suggest certain solutions. We have not attempted in this volume to differentiate between the principal papers and those read in the various workshops. These latter, in many cases, have general implications going far beyond the specific subject treated in the workshop.

It is our hope that these *Proceedings* may contribute to a better understanding of the teaching and learning of languages, both first and second, in Canada today.

Gilbert Taggart
President
Canadian Association of
Applied Linguistics

LANGUAGE TEACHING: FOR WHOM AND FOR WHAT PURPOSE?

Kenneth Chastain

Times change and languages change. It is the latter reality that presents somewhat of a problem to a speaker in the Women's Liberation era. Just how does a speaker address the audience? What term can be used that will encompass everyone without offending someone? Being a man, my first inclination is to greet you with "Gentlemen and Ladies," but that does not sound right to my linguistically programmed ear. Using the reverse combination of words, "Ladies and Gentlemen" sounds more in line with my expectations, but why should this Victorian tradition of addressing the ladies in the audience first prevail in the contemporary age? To be absolutely safe, one can simply smile and say, "Persons." However, this word seems rather neutral and sterile; on the other hand, addressing the audience as "Male and Female Persons" seems unnecessarily biological. Another possibility is "Huwoman and Human Beings", which, although linguistically cumbersome, does give due credit to both sexes while at the same time connoting some degree of culture. I'll admit that in my search to find a greeting I did consider other alternatives such as "Long-Hairs and Short-Hairs," "Liberals and Conservatives," "Earthlings," etc., but in the end "Distinguished Colleagues" seemed the most appropriate. Greetings, Distinguished Colleagues, and welcome to the Seventh Annual Symposium of the Canadian Association of Applied Linguistics.

Another problem associated with giving a talk in our contemporary culture of relaxed and changing standards is to choose a style suitable to the occasion. One can be formal as in the following: "Thank you, Mr. Chairman. It is indeed an honor for me to be invited to participate in the Seventh Annual Symposium." One can use the music man approach: "Hang on to your seats, guys and gals. You're in for a really big show." (Forgive the guys and gals here, but my ear tells me one does not say "gals and guys."). In an informal introduction I might say: "Hey. I'm from down South in Virginie, and I'm so glad to be up Nawth with Yawl." However, the professorial beginning may be the one with which you are most familiar and most comfortable: "Good evening. This evening I plan to discuss a topic of vital interest to us all, "Language Teaching: For Whom and For What Purpose? " It is a

Keynote Address: Seventh Annual Symposium, Canadian Association of Applied Linguistics, Sherbrooke, Canada, May 6, 1976.
© Kenneth Chastain 1976

topic of special concern to the public in general and to this class in particular, since a rather large section of the final examination deals directly with points to be brought up in the next hour. I would suggest you take careful and copious notes. Oh, in case of hand cramps, we will take a five-minute break."

Tone of voice also has a subtle effect on the audience, and the speaker finds himself or herself confronted with the problem of maintaining a normal intonation pattern in spite of nervousness and/or overanxiousness to please the listeners. Let's take the example of a knock at an office door. In a normal tone of voice the person inside answers letting his voice trail off naturally saying, "Come in. Sit down." However, if the speaker drops his voice too quickly at the end of each sentence, he appears gruff, angry, and discourteous. On the other hand, holding the voice too long at the end leads to overly affected speech that may arouse distaste or suspicion in the mind of the listener.

Seriously, those of us who are second-language students and second-language educators are fascinated by the complexities of language and concerned with second-language learning and its importance in contemporary pluralistic cultures. The fact that other segments of our society may not share these views is frustrating and is conducive to negative reactions and perhaps even paranoid feelings on our part. Such a reaction is self-defeating, however, and we should be sensitive to these currents without being defeatist or overly pessimistic. However, the problems facing second-language instruction will not simply fade away nor solve themselves if ignored. We must address ourselves to these problems and attempt to react to them in a realistic, positive manner. Therefore, I am most pleased with the general theme of this Symposium and with being invited to participate.

Purposes of Education

Prior to examining the rationale for second-language study, let's consider the broader purpose of education itself. Why do we have an educational system in the first place? The answer to that question is obvious. Schools are institutions created by society to promote cognitive, affective, social, and psychomotor growth. Schools are established to help students acquire those skills, abilities, and knowledge they will need as responsible, participating, and productive members of their society.

The first implication of the preceding paragraph is that education must involve growth. With learning there is growth. Withouth learning there is no growth and consequently no education. The life cycle of the individual should consist of a continuous expansion of awareness and knowledge. Each new bit of information frees the growing individual from the limitations imposed by his previous ignorance. Oliver Wendell Holmes paints a beautiful picture of this growth process in his poem, *The Chambered Nautilus*:

> "Build thee more stately mansions, O my soul,
> As the swift seasons roll!
> Leave thy low-vaulted past!
> Let each new temple, nobler than the last,
> Shut thee from heaven with a dome more vast.
> Till thee at length art free,
> Leaving thine outgrown shell by life's unresting sea! "

Life consists of a journey of ever-widening circles as the individual explores the

universe surrounding him. The important concept in the process is that before moving on to new fields of knowledge he first becomes acquainted with those elements of his environment with which he has closest contact. As he investigates the outer fringes of his knowledge, he is of necessity obligated to make choices in his learning. Normally, he will choose to learn those aspects of his environment of most importance to him in his life experience. He will tend to be interested first in his own contemporary culture. This interest and this need give rise to his greatest educational priority — to understand the life space in which he operates and to be able to function therein. Another fundamental need is that he not only understand his surroundings, but that he have some knowledge of his own inner processes and drives as well. However, at this point, his ideal education is not complete. To understand his contemporary circumstances he needs to be knowledgeable about their historical precedents, and in this jet age he could be given instruction in what the future may bring. To gain a perspective on his culture, he needs to become familiar with another; and to gain a perspective on his own language, he needs to learn another.

If I may use an analogy, the individual's priorities in learning are somewhat similar to a person riding a mythical flying carpet. His first concern is with the moment, with learning to manipulate and control the carpet itself. How does he make it go up or down, turn to the right or left, speed up or slow down? How does he land and take off? What does he do in case of rain and to protect himself from the sun? Where does he take it for repairs? The second priority is to find out where he has been and where he is going. He needs to learn more about the make up of the carpet. How is it constructed? What are the aerodynamics involved? What makes it fly? Later, he may even proceed to considering the question of the origin of this type of transportation. What brought travel to this point, and, if he has an inquisitive mind, what seems to be the potential in the future? If he *sees* other flying carpets, he may want to compare his to the others in order to find out more about the differences between them and about the advantages and disadvantages of each. Certainly, if he finds out that the prospects are good that he will be flying other carpets in the future, he will want to learn all he can in preparation for this work.

The second import of the purposes of education is that the content must be relevant to future needs of the individual. In pioneer days young people were taught to grow crops, hunt, make clothing, cook, and build houses. Seeing the relationship between practical instruction and needed skills was no problem. Now, however, the situation is different. Modern, industrialized society is so complex and the needs of the individual in such a society are so diverse that students often either can not anticipate their needs or do not see the need for certain academic subjects in their future plans.

Purpose of Language Instruction

Learning to use our native language is the single greatest accomplishment we will ever achieve. Our almost effortless and practically subconscious acquisition of the necessary sounds and intonation patterns, the thousands of words, and the intricate grammatical structures is amazing. We know without being told, and in fact, often without knowing we know. For example,

1. "I brought you something." "What?" (up intonation) vs. "What?" (down intonation)

2. "What are we having for dinner tonight, roast beef? Mother?" (up vs. down intonation)
3. "They took Kevin to a baby doctor." (*baby* doctor vs. baby *doctor*)
4. Ad — "When you get ready to retire, see us." (Sponsored by a tire company)

Language is the principal cornerstone in the successful achievement of the overall educational goals. Language permits us to think more clearly and concisely, to receive and to communicate messages and to store information for future use. No other single element in the curriculum could be so important as language.

In considering the role played by language in the curriculum, one must distinguish between first-language instruction and second-language instruction. First-language learning is basic to the individual's role in his occupied life space. To function in his society native language skills are indispensable. Therefore, first-language instruction is the highest single priority subject in the curriculum. So high, in fact, that I know of no educational system in which the choice of whether or not to study the first language is left up to the individual. On the other hand, one must admit that second-language learning in many circumstances is not a necessity. (In some, it is, of course). Thousands and even millions of people live normal lives without ever having ventured into a second-language course. We do not consider this situation desirable, but the facts force us to admit that it is true.

Too, the goals of first-language instruction and elementary second-language instruction are fundamentally different. The purposes of a first-language course is to refine and improve a developed language system. The purpose of a second-language course at the elementary levels is to develop a functional language system. The common misunderstanding of this crucial distinction has lead to a confusion of goals and activities in second-language instruction. Too often, second-language classes are conducted as if the goal were the same as for first-language instruction, i.e., teach all the ins and outs of the grammatical system in order that the students may improve their use of that language system. At the elementary levels second-language students need to concentrate on those competences necessary to develop functional performance skills. Refinement of usage, in the case of those students interested in continuing, can be undertaken at advanced levels after basic language skills have been acquired.

Eventually language students are prepared linguistically and psychologically to go beyond the language development and refinement stages. With this background and knowledge they can begin to explore language at the fine arts level. The first step in both the first and the second-language is to learn to appreciate the literature produced in that language. At the highest level students can begin to produce literary pieces themselves. Of course, only a few individuals become authors in their first language, and the number of those who do so in a second language is rather limited.

How far the student travels along the road to refined language skills and familiarity with the literature of the language and the path taken toward the language competencies sought depends upon the individual. Some students may want only to learn to read; others may see a need for learning the oral skills as an adjunct to their professional goals. Others may prefer to work with all four language skills. Some may desire a general exposure; while others enroll for specialized purposes. In elementary grades and in most elementary classes the students may have no idea what types of language skills they may need in the future. In

these cases, the only acceptable alternative is to teach all four language skills.

One obvious difference between first and second-language study is that second-language students need to learn as much as possible about the culture. It goes without saying that first-language students know their culture, although as in the case of language they may not be able to describe it or delineate its basic characteristics.

Language learning is a cumulative process, and although this gradual acquisition of skills is no problem in first-language study due to the fact that the students normally have ample opportunity to practice outside of class, the synchronization of one step with the next does present teachers and students with enormous difficulties in second-language learning. Students have difficulty going from one teacher to another, one year to another, one school to another, and from one academic level to the next. In the States we have students with six years or more of second-language study who have never progressed beyond the second-year materials! They take a couple of years in elementary school or junior high, achieve decent grades, go to the next level, are told they know nothing, and start over again in a first-year text. The same process is repeated when they enroll in the university. One would suspect that even the slowest slow learner is faintly aware that something must be wrong somewhere. He can either assume that he is an extremely poor language student, or that the system needs to be organized so that he can make steady progress from one level to another. Often he concludes that both may be true; the first conclusion is made reluctantly and the second accusingly.

If each of us could devise a sequence in his or her own system that would eliminate the inefficiency and frustration often associated with moving from one level to another in present second-language study programs, a larger percentage of our students would study languages for longer periods of time, and our stature would rise immediately among both parents and students. More communication between teachers, schools, and academic levels might foster smoother transitions, although the problems are admittedly varied and complex.

The fact that the circumstances surrounding first-language learning in a natural setting and second-language learning in a classroom setting are radically different has been pointed out by various authors and need not be repeated here. There are aspects of these two distinct processes, however, that bear an apparent relationship of interest to second-language educators. Three of these need to be mentioned here. First, learning takes place in meaningful contexts. Second, all communication involves the exchange of meaning. And third, language is learned and language fluency developed by means of an internal process, labeled "creative construction" by Dulay and Burt (1973). The implications are that second-language learners need to comprehend the language being studied and that they be permitted and encouraged to practice constructing language utterances to communicate with others in the second language.

Is Second-Language Instruction Necessary or Even Useful For All Individuals?

In principle, yes; in practice, no. A good second-language course taken by students capable of benefitting from the exposure is unquestionably a valuable and a unique educational experience. In the first place, second-language study *may* help the individual

gain (1) new insights into patterns of living (2) an expanded tolerance of differences in others, (3) a greater comprehension of the complexities of language, (4) a needed flexibility in the face of previously unmet circumstances, (5) an ability to work hard in order to master a difficult task, and (6) an expanded repertoire of learning skills. In the second place, second-language study may result in practical, external benefits such as (1) improved abilities to relate to people from other cultures, and/or subcultures (2) more interesting travel and leisure activities, and (3) primary or secondary professional skills (Chastain, 1976).

Notice that these benefits *may* result from second-language study. Simply getting the students in the classes is no guarantee that such outcomes will automatically occur. Increased numbers of "warm bodies" is not the goal. Getting the students in class only gives us an opportunity to demonstrate that the products we advertise can be delivered. Unless we can produce students who have achieved the benefits we espouse, then we can not claim our stated goals as outcomes of second-language study. Our responsibility is to take all measures at our disposal to see to it that expected outcomes indeed do occur in our second-language classes. The first step in monitoring our own productivity is to admit the need for constant attention to our own practices and periodic evaluation of those skills, abilities, knowledge, attitudes, etc. graduates and/or dropouts of our programs have.

Saying that second-language study is valuable in a variety of ways, *if* the course is adequate to the task, still does not explain my earlier statement that second-language study is not for everyone. The justification for this opinion is not to be found in the subject matter itself, but within the individual student, his abilities and his goals in life. Since none of us can learn everything, (Will Durant says that Oswald Spengler was the last person who managed to master the entire spectrum of man's knowledge.) choices must be made and priorities established. Those students with limited learning capabilities or with limited amounts of time to be devoted to learning can be expected to concentrate first on the basic skills they need in their own contemporary cultural setting. Furthermore, each individual will tend to stress in his studies those areas that either interest him or that appear useful to him in his career plans. Both functioning in his own environment and preparing to earn a living are basic factors in his drive toward self-realization, and, as such, are reasonable and desirable.

Does the Study of Language Vary According to Social, Psychological, Economic or Geographic Factors?

Yes. Obviously, international, national, regional, and local conditions affect the willingness of students to study language. Spurlin (1976) explains how international events and national feelings in the early history of the United States influenced the study of French. In the first place there was a negative reaction toward French morals. He quotes Thomas Jefferson as saying, "While learning the language in France a young man's morals, health and fortune are more irresistibly endangered than in any country of the universe: in Canada he would be acquiring a knowledge of the country and it's [sic] inhabitants which cannot fail to be useful in life to every American" (p. 87). These negative prejudices, toward the study of French were counteracted however, by the positive effects of having many

French-speaking settlers coming into the country. This positive support was debilitated in turn by international events at the end of the eighteenth century which caused public opinion to turn against the French.

Also, the national mood seems to reflect conservative and liberal cycles. In conservative periods the national interest turns inward, and the people demonstrate less interest in foreign affairs and in other cultures. During liberal eras the public seems more willing to look outward and more receptive to incorporating elements of other cultures into their own. These movements are indicative of the cultural life space as defined in practical terms by members of society. As their envisioned circle of interest expands, their interest in and need for second-language study expands proportionately.

Social and economic situations are important factors in determining student predisposition toward both first and second-language study. In first-language usage more refined language and greater language facility are expected of those on the higher social and economic levels. In fact, in order to fit into their circle, they are in effect required to attain a certain type of language. On the other hand, speaking correct, standard language among certain lower socio-economic levels is less than acceptable because such language usage sets one apart from the others in the group, and social pressure is brought to bear in order to maintain conformity with group standards. As my professor of English grammar said, "Correct language is that which calls least attention to itself." When the listener notices how we are saying something rather than what we are saying, the efficiency of communication is diminished. People at low socio-economic levels are less inclined toward adopting textbook grammar and more likely to maintain the language they hear spoken around them.

The fact that enrollment in second-language study is higher in schools located in wealthier suburban districts indicates increased interest among students from higher socio-economic strata in second-language study. In the first place, these students are more likely to be a product of and to live in a universe of experiences and outlook much more greatly expanded than that of students from lower socio-economic conditions. Therefore, they are more prepared to participate in a second-language experience. Their interests are more likely to go beyond the limits of their own immediate physical environment, and they are more interested in such subjects as the study of second languages. Too, their vision may lead them to consider careers in which second-language abilities might be beneficial.

Psychological factors play a significant role not only in determining those students who enroll in second-language study but also in determining which students among those who do enroll will persist to the point of functional language proficiency or to the point of some practical benefit, if they have specialized goals. These psychological factors may be divided into two categories: 1. affective-social, and 2. cognitive.

Affective-social factors include attitudes, motivation, socialization, personality, and self-concept. The research conducted at McGill University has shed important insights into student motivation and attitudes. In one of the most recent articles published by this group, motivational characteristics are divided into 1. group specific attitudes, 2. course related characteristics, 3. motivational indices, and 4. general attitudes. They have determined that some second-language students are instrumentally motivated, i.e., the goal is a grade, degree, or reward of some type, while others are integratively motivated, i.e., the goal is to enter into the second-language culture. Their findings indicate that integratively motivated

students are superior to those instrumentally motivated, (Gardner and Smythe, 1975). Student reaction toward the teacher and toward other students in the class affect their willingness and their ability to feel a part of the group and to participate in class activities. Since the development of second-language skills must involve oral interchange if conversational skills are to be acquired, the student's progress depends upon his relationship to others in the class. Personality may enhance or impede second-language acquisition. Persistence, tolerance for delay of gratification, anxiety, introversion, dependency, assertiveness, etc. are important determinants of achievement in second-language study. What a student thinks of himself, including what he thinks of his ability to learn a second language, is a critical variable in second-language learning. Those students with strong self-concepts have been found to have higher achievement scores in second-language classes, (Chastain, 1976).

Cognitive variables include intelligence, cognitive style, and learning skills. Those students who can operate at higher levels of abstraction and who are able to learn more quickly are more appropriately counseled into second-language courses. They also are the students, other factors being equal, who should be able to achieve second-language skills more quickly and more completely. Cognitive style refers not to the individual's intelligence but to the way he approaches a learning task. Various types of learners such as analytical vs. non-analytical, field-dependent vs. field-independent, sharpeners vs. levelers, behavioristic vs. mentalistic, visual vs. non-visual, concrete vs. abstract, etc. have been identified. These identified contrasts affect not so much how well a student can learn, but how he learns. Of course, the learner's previously acquired academic skills and set toward particular types of learning activities affect not only the manner in which he seeks to learn but the levels of competence he can achieve. Reading difficulties, lack of self-discipline, inability to organize information, etc. constitute learning handicaps that the student needs to overcome if maximum achievement is to be attained, (Chastain, 1976).

Although research evidence does not exist to support this statement at present, it is logical to assume that affective-social variables and cognitive variables are both major factors in determining success in second-language study. Therefore, second-language educators need to be attentive to both in the classroom. Obviously, they are inseparably interrelated, and they interact on each other. Self-concept, for example, influences success in second-language study, but the teacher should not lose sight of the fact that success in second-language study also affects the student's self-concept.

Contact with other languages and other cultures is a major factor in determining the importance of second-language study and in influencing which languages are important. Countries that have vital and ongoing political and economic relations with certain other countries will tend toward more interest in the language of that country. The number of books written and movies produced in a language, for example, leads to increased interest in the study of that language. Students coming to that country or that area of the world are more likely to study and to learn that language. Historical precedents give rise to a tradition of studying certain languages. Tradition in the United States has been to study either French, German, Latin, or Spanish. The number of speakers of a second language living in the country is an important determinant in the popularity of a particular language. In the United States Spanish has been affected by the recent decline in second-language

enrollment, but it has not suffered to the extent that the other traditional major languages have, due most likely to the fact that Spanish is the closest to being a national second language. This same situation applies to a much greater extent in this area of Canada. Of course, in both countries one can expect Spanish and French respectively to be much stronger in the areas in which Spanish and French are commonly spoken than in other areas.

To What Extent Should We Temper Idealism and Enthusiasm With a Sense of Reality?

As trite as it may sound, idealism must always be tempered with reality; yet a sense of reality should not be permitted to blot out one's idealism and enthusiasm. Visions of the ideal are necessary to point out desired goals, but actualizing those dreams is impossible without taking practical circumstances into consideration. Dreaming dreams is an unproductive pastime unless the dreams can be brought into focus from current realities and within reach of present possibilities. We in second-language education will be more content, and we will make greater progress if we can reach for small goals one at a time on the road toward our ultimate objective. Of course, we would be delighted to be besieged by hordes of students demanding second-language classes, but we must content ourselves with building solid and growing support from the base we have. The cause for alarm among second-language educators stems as much from current trends as from the present situation. Enrollments in the United States continue to decline. Although there is a rather wide variation, reflecting types of life style and language contact, in the percentage of students enrolled in second language here in Canada, the enrollment dropped approximately 9% between the 1970-71 and the 1972-73 academic year, (Gardner and Smythe, 1975). Laws (1974) reported that enrollment in French in secondary schools in Ontario dropped between 1970 and 1972 from 45% to 37% while rising from 32% to 41% in the elementary schools. The author concludes that students are starting French earlier and dropping it sooner.

More information of this type needs to be collected in local situations in order to specify the problems facing teachers and administrators. Even with the results of such surveys questions remain as to how one goes about increasing enrollments in second-language classes and maintaining support for second-language learning. The following list of recommendations is being offered not as quick, sure-fire solutions to all difficulties, but as points of departure for gaining perspective and for initiating strategies for promoting desired change.

1. We second-language educators can attend meetings, see old friends and make new ones, and theorize about the benefits of second-language study, but our shared dreams may not correspond to the realities of the school scene. Why do students study second languages, and what reasons do they give for not continuing? Back in 1970 Reinart published a very interesting and insightful article reporting his attempts to delineate the answers to these questions. The reasons given for taking a second language were advice of parents, counselors, or friends, 7-15%; college or career, 51-71%; hope to travel, 2.5-10%; and interest or whim, 12-31%. They did not continue beyond second year because the class was boring, 4.3-19%; they disliked the teacher, 0-1.3%; they disliked the methods or text, 0-4.8%; their grades were too low, 9.5-18.5%; and their requirement was satisfied, 67-78%. Although they do not

pursue second-language study beyond second year, the overall image of second-language study was surprisingly high. Only 2-4% said that second-language study was a waste of time. This figure contrasted with the response of the 13.5-14.4% of the parents who said that second-language study was either unimportant or a waste of time. Only 2.2-3.6% of the students could see no value in second-language study.

2. We need to realize that local situations require local remedies and prescriptions. Your local community may or may not reflect the data collected by Reinart. The fact that enrollments are rising in some communities while declining in others indicates that it is possible to avoid the prevailing national trends. Some teachers must be doing something right, and, if they can, others can obtain similar results. The point is that similar results may or may not be attained by identical or even similar means. Their students and student goals may be entirely different. However, if they can achieve success by responding to student needs, others should be able to promote second-language study by meeting student interests and needs.

3. We should accept the fact that many factors influencing the popularity of second-language study are entirely beyond our control. For example, in the United States all teachers of German during World War I realized that the war has a disastrous effect on enrollments in German. Some of us are fortunate to teach in areas and in times when conditions promote second-language study; others may find themselves seemingly trapped by adverse circumstances. In the latter case more positive results will be attained by focusing on those factors within the range of teacher control than by lamenting the hopelessness of the situation.

4. We should learn to build upon those students and that support we have at the present. If 20% of the students are studying a second-language, we should strive for 21%. When we get 21%, then we can begin to work for 22%. With good students and good courses the program should grow. The goal is to extend the benefits of second-language study in the community, not merely to enroll greater numbers of students in the classes.

5. We need to deliver what we promise. What are the goals of second-language study? What are your students' goals? What are the goals of your classes? What goals, expressed or otherwise, are the students achieving? How do the students perceive their progress toward stated course goals? In effect, are the time and the effort you are asking them to expend worth the return?

We have an interesting situation in the first-year Spanish courses at the University of Virginia. Enrollments have been rising for the last three years. Many of the students are experienced language learners who are taking Spanish as a third or fourth language and who have a genuine desire to learn the language. They are not in the course because it is a requirement. They want to learn about the Spanish-speaking people and to acquire functional language skills. The good aspect of the situation is that they really want to learn a language; the problem for the instructors is that if they do not feel they are learning to use Spanish, they simply drop the course. This past year, for example, approximately 20% of the students dropped the course between the first and second semester. This is the first time we have had this reaction, and we are already making plans to prevent a recurrence of this disaster next year. We plan to seek constant student feedback and to poll the students at midsemester to determine their reactions to what is going on in class and to what is being

accomplished.

6. We must seek to insure cognitive growth in our classes. If the students are not learning, we can not justify our courses. Many of the students arriving at the university are telling us that all they did in their high school classes was to play games. No one has any objection, I hope, to having fun, but "fun-and-games" is not the object of the course. Perhaps the trend toward entertainment in some classes is the result of the emphasis on affective factors in the classroom or of declining enrollments, but in either case long-range, long-term improvements will only result from quality programs in which students are growing and achieving some of the goals we tell them they can attain through second-language study. We can not expect to enjoy the esteem and confidence of our colleagues in other disciplines, if our primary goal is to increase the numbers of students enrolled in our classes. However, we can reasonably expect to deserve their esteem and confidence, if we offer courses in which the students can achieve the benefits of second-language study.

7. We should be sensitive to student reactions and attitudes in second-language classes. Especially among pre-teens and teenagers, the self-image is fragile and of constant concern. We must continue to seek ways in which the students comprehend more fully and are more tolerant of the psychological, emotional and social frustrations that often accompany the first preliminary explorations of unfamiliar linguistic and cultural territory. Correcting less and encouraging more would be a good beginning.

8. We should be aware of how our courses fit into the students' overall progress toward self-realization. In order for the students to enter wholeheartedly into second-language learning activities, they must view the skills, knowledge, etc. they are acquiring in the courses as being potentially beneficial to their development.

9. We need to let others know what we are doing. We need to get acquainted with the administrators, counselors, other teachers, parents, and community leaders and to let them know what our objectives and problems are. We can inform the parents of our program and try to get them involved in some way. Many schools have had a great deal of success with bringing in parents and members of the community who are second-language speakers. We can find out from the counselors what they stress and what they see in the second-language classes as needing change or improvement. In the school we can present programs and decorate display cases. The community can serve as a resource area for field trips and projects. Certainly, any awards, festivals, projects, etc. related to second-language classes should be publicized in the community.

10. We can utilize our local, regional and national organizations to publicize the need for and the benefits of second-language study. Concurrently, these same groups can be a means of promoting greater communication and perhaps cooperation among the different educational levels and institutions.

11. We need more empirical evidence to demonstrate the practical benefits of second-language study. Back in 1957 Skelton reported that the study of foreign languages in high school improved freshman academic performance at the university level. Landry (1973) discussed the positive effect of second-language study on verbal creativity. More concrete data to support our subjective opinions and those of our friends would be a tremendous boost to second-language learning.

12. Each of us should participate actively in our organizations and stay actively abreast of current developments in our field. I hope I do not need to elaborate on why this is a necessary obligation.

13. We should take advantage of every opportunity to publicize the uses of second-language skills. Most people are practical. If they know what doors can be opened by a knowledge of a subject, they are more favorably disposed toward it.

14. As a last resort, and if we are unsuccessful in other ways to promote second-language learning, we may have to require either second-language study or second-language skills. Attracting students to our classes is the most preferable. If we fail in this effort, the next best alternative is to require language skills as has been done here in the Province of Quebec, (Lambert, 1974). However, the remaining means of encouraging second-language study, in the case of those students able to benefit from it, is not unacceptable. Being a beneficiary, of a university language requirement, I can readily attest to the fact that sometimes we need to be helped to make the right decisions.

15. We should continue to seek alternatives to our typical programs. Summer programs, camps, language maintenance courses and independent study for those who are interested in languages, but do not have time for a regular class, etc. should be examined.

In summary, the answer to the question being posed at this Symposium — Language Teaching: For Whom and For What Purpose? — can, in my opinion, be answered only in terms of the individual student and local circumstances. Within the limits of our realities we should focus our attention on the students' two major concerns: 1. developing and maintaining a healthy self-image and 2. realizing his self-potential. At the same time, we must be ever alert to the necessity in each class of insuring growth which will insure the attainment of the benefits of second-language study.

In contemplating our current situation we can lament the problems or focus on the opportunities. We can be pessimistic or optimistic. Let's not be pessimistic. If we are, what can we expect from others? Let's have realistic dreams and work toward their realization.

I hope that you glean productive information from this Symposium and that you leave refreshed, informed, and enthusiastic.

Bibliography

Chastain, K.D. 1976. *Developing Second-Language Skills: Theory to Practice* 2nd edition Chicago: Rand McNally, p. 6-11, 68-77.

Dulay, H.C., and Burt, M.K. 1973. "Should We Teach Children Syntax?" *Language Learning*, 23: 245-258.

Gardner, R.C. and Smythe, P.C. 1975. "Motivation and Second-Language Acquisition," *Canadian Modern Language Review*, 31: 218-230.

Landry, R.G. 1973. "The Relationship of Second-Language Learning and Verbal Creativity," *Modern Language Journal*, 57: 110-113.

Laws, P. 1974. "How Much? How Soon? — Second Language Learning," *Canadian Modern Language Review*, 31: 36-43.

Reinart, H. 1970. "Student Attitude Toward Foreign Language — no Sale!" *Modern Language Journal*, 54: 107-112.

Rivers, W.M. 1975. "Students, Teachers, and the Future," *Foreign Language Annals*, 8: 22-32.

Skelton, R.B. 1957. "High School Foreign Language Study and Freshman Performance," *School and Society*, 85: 203-205.

Spurlin, P.M. 1976. "The Founding Fathers and the French Language," *Modern Language Journal*, 60: 85-96.

VERS UN ENSEIGNEMENT PERTINENT DE LA LANGUE

Andre Boudreau

Introduction

Lorsque le président de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée, monsieur Gilbert Taggart, m'a invité à prononcer cette conférence intitulée *Vers un enseignement pertinent de la langue*, je me suis empressé d'accepter cet honneur de m'adresser à une assemblée si sélecte. Au moment de la rédaction de mon exposé toutefois je me suis rendu compte de la complexité non apparente, mais bien réelle, de ce sujet. Et je me suis posé nombre de questions pour tenter de délimiter selon des proportions plus modestes un sujet si vaste.

D'abord je me suis demandé de quelle langue il s'agissait:

- langue maternelle? et alors on se situe au niveau scolaire ou universitaire et l'on envisage l'étude de la langue ou son illustration dans les oeuvres littéraires;
- langue seconde? et en conséquence on se trouve dans une situation de bilinguisme collectif ou individuel, et l'on doit considérer l'enseignement scolaire, universitaire et para-scolaire à des enfants, des adolescents et des adultes en tenant compte des niveaux débutant, intermédiaire et avancé pour reprendre des termes vagues, mais généralement utilisés; en outre il faudrait tenir compte des objectifs des apprentis, mais surtout des programmes;
- langue étrangère? et se reportant aux multiples volets que je viens d'évoquer je devrais en outre étudier la relation entre la langue étrangère et la langue maternelle, que celle-ci soit la langue de l'individu seul ou celle de l'individu et de son entourage.

J'ai ensuite constaté que dans le domaine de la didactique des langues vivantes le terme "enseignement" était limitatif et se résumait à une fraction de l'activité et de l'agent que met en cause un processus d'acquisition d'une langue maternelle, seconde ou étrangère. C'est du reste l'un des aspects les plus étudiés et qui ne semblerait à personne aujourd'hui le plus important. D'autant plus que le titre de l'exposé devrait m'entraîner à ouvrir des perspectives sur ce que doit être cet enseignement, ce que doivent être les conditions optimales de sa réalisation. Or je pense que l'on a encore trop peu de connaissances portant sur le processus d'apprentissage d'une langue vivante et sur la participation réelle de l'apprenti pour oser esquisser un schéma idéal d'enseignement.

Enfin un enseignement pertinent présuppose un système plus complexe d'activités humaines ou pédagogiques à l'intérieur duquel l'enseignement de la langue s'insère avec la plus grande adéquation possible quant à l'apprenti, quant à son rôle dans une collectivité, quant aux éléments linguistiques présentés et au matériel pédagogique utilisé. Et je n'ai pas osé poursuivre cette réflexion qui m'eût amené à établir des relations entre toutes ces questions, entre toutes les réponses que l'on peut fournir à chacune de ces questions, plutôt. En revanche les sujets d'études des nombreux ateliers de ce colloque couvrent en grande partie ces questions que je viens de soulever. Or ma conférence précédant la tenue de ces ateliers, j'ai voulu éviter d'indiquer des voies trop rigoureuses qui déterminent la réalisation de l'activité d'enseignement d'une langue vivante, avec le danger qu'il y a, et trop de chercheurs et de théoriciens ont fait cette erreur, à souscrire sans discernement à la mode exagérée de l'individualisation de l'enseignement.

J'ai en conséquence limité ma communication à la langue seconde ou étrangère d'une part, au parallélisme entre les trois volets de la situation vus sous l'angle de l'apprenti dans un processus d'enseignement d'une langue seconde ou étrangère et les trois ordres de compétence mis en cause dans un tel processus d'autre part. Entre la conférence du professeur Kenneth Chastain qui nous a indiqué pour qui et dans quel but on accepte l'enseignement de la langue et la conférence de clôture du professeur Denis Girard qui posera les jalons d'un enseignement des langues renouvelé, j'ai pensé qu'il était convenable en effet de réfléchir quelque peu sur l'apprenti et sur l'apprentissage.

Dans un premier temps je tenterai d'esquisser un aperçu de la didactique des langues au XXe siècle, sans entrer dans le détail pourtant, puisque lors du colloque de l'ACLA tenu à Québec en mai 1973, Daniel Coste avait déjà présenté un résumé aussi complet que bien ordonné de cette évolution. D'autre part, au cours du présent colloque Henri Holec et Sandra Savignon feront respectivement l'état de la question en Europe et en Amérique. Je ne ferai ressortir que les grands traits de cette évolution pour rappeler les critiques générales que l'on a faites de la didactique et les propositions issues de ces critiques.

Dans un deuxième temps je situerai la didactique des langues entre les disciplines dont Lorne Laforge enseigne qu'elle en est le carrefour. Cette partie sera brève puisque au même colloque de 1973, Raymond LeBlanc et Eddy Roulet avaient déjà parfaitement traité le sujet.

Dans un troisième temps nous analyserons les trois ordres de compétence mis en cause dans un processus (d'enseignement ou) d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère, c'est-à-dire la compétence linguistique, puisqu'il s'agit de l'acquisition d'une langue, la compétence de communication puisqu'il s'agit d'une langue vivante, la compétence d'apprentissage enfin puisqu'il s'agit d'acquérir une habileté déterminée. Ces trois ordres de compétence se rapportant à l'apprenti, nous devrons en dernier lieu définir sous ses trois aspects le concept de situation dans l'apprentissage d'une langue vivante pour conclure que dès lors que l'on porte son attention sur l'apprenti et son activité d'apprentissage pour étudier l'enseignement des langues vivantes afin de le rendre pertinent, on est forcé de voir la didactique des langues comme un tout organique qui jusqu'à maintenant cependant a été étudié dans ses parties, dans ses composantes.

1. Aperçu de la didactique des langues au XXe siècle

En parcourant l'ouvrage de Louis G. Kelly intitulé *25 Centuries of Language Teaching* on se rend facilement compte que sur un plan historique ce ne sont pas tant les innovations qui marquent l'évolution de l'enseignement des langues au XXe siècle que la formulation des fondements théoriques de cet enseignement et l'explicitation qui en résulte. Ainsi pour la première fois on tentera soit de justifier à posteriori en se fondant sur les théories linguistiques ou psychologiques les plus récentes une démarche pédagogique donnée, telle la méthode directe, soit de fonder à priori sur des théories analogues un schéma pédagogique général, telle la méthode audio-linguale. Dans chacun des cas toutefois on a tenté de rattacher les diverses méthodes, ou approches pédagogiques, à deux tendances majeures. Cette dichotomie selon certains, comme Rivers, était inspirée par la psychologie et la psycholinguistique, après la linguistique des années 30 et 40, et répartissait les approches en mentalistes et mécanistes. Diller quant à lui préfère des termes inspirés de la philosophie et parle dans ses ouvrages de rationalistes et d'empiristes. Quels que soient les termes utilisés, dans un camp se retrouvent ceux qui considèrent la langue comme un réseau d'habitudes, dans l'autre ceux qui considèrent la langue comme un phénomène individuel de création langagière dans une communauté donnée. La précision de ces termes importe moins que la constatation suivante: c'est en se référant à la linguistique et à la psychologie que l'on a tenté d'étiqueter ou d'inspirer chacune des nouvelles approches. Nous verrons qu'en didactique des langues cette bi-polarisation des préoccupations doit éclater au profit d'un schéma qui englobe également la sociolinguistique, la psycholinguistique.

Tout au long de ce mouvement, et quelle que soit la tendance à laquelle on se rattache, on note la récurrence de modèles pédagogiques, ou de quelques traits de ces modèles pédagogiques tels le recours ou non à la langue maternelle de l'apprenti, le recours ou non à la grammaire théorique et normative, le délai imposé ou non à l'introduction de la langue écrite. Une dernière constatation que l'on peut faire démontre que dans l'ensemble et grosso modo cette évolution a porté, en Amérique, davantage sur les formules pédagogiques que sur le contenu linguistique impliqués dans l'enseignement d'une langue vivante, tandis qu'en Europe les recherches ont porté principalement sur le contenu linguistique. Il y a ici un paradoxe si l'on sait que l'évolution de la linguistique américaine a entraîné le renouvellement et l'expansion de cette discipline bien tôt après les théories linguistiques européennes des trente premières années, et si l'on se rappelle que la psychologie d'inspiration européenne marque encore le développement de cette science. On peut tenter une réponse à cette interrogation par le fait que jusqu'à la fin des années 50 c'est principalement la linguistique qui a inspiré des approches pédagogiques, puisque jusqu'à ce moment les justifications d'ordre psychologique de ces approches pédagogiques furent bien maladroites, que l'on pense au behaviorisme. Il faudra attendre le rapprochement entre les linguistes et les psychologues pour apercevoir une modification radicale de l'enseignement des langues vivantes. Les travaux de Chomsky et de Fillmore d'une part, les travaux de McNeil, Lenneberg et Jakobovits d'autre part sont bien connus. Je m'en voudrais de ne pas mentionner les travaux de Pike, et Jakobson et de Hymes qui permettront d'ouvrir la dimension sociologique et sociolinguistique d'un processus d'acquisition d'une langue seconde ou étrangère.

Il y a de multiples façons de regrouper toutes les méthodes qui ont eu cours au XXe siècle. On pourrait les répartir en méthodes directes et méthodes indirectes, les premières ne faisant appel qu'à la langue seconde ou étrangère et mettant l'accent sur la compréhension et l'expression orales, les secondes permettant le recours à la langue maternelle de l'apprenti et introduisant non moins la compréhension et l'expression écrites que la compréhension et l'expression orales.

Un autre mode de répartition placerait d'un côté les méthodes traditionnelles, caractérisées par le dogmatisme du maître, la présentation d'une langue classique, l'exclusion des automatismes oraux etc., de l'autre côté les méthodes dites modernes qui mettent l'accent sur l'activité de l'apprenti, la présentation d'une langue contemporaine, la mise en valeur des automatismes oraux etc. Entre ces deux pôles se situent les méthodes que Jakobovits appelle éclectiques et dont Wilga Rivers dit "... qu'elles tentent d'intégrer à leurs procédés pédagogiques les meilleurs techniques de toutes les méthodes reconnues, ajoutant que (les éclectistes) ont recours à ces techniques en tenant compte des objectifs auxquels elles s'adaptent le mieux".

Quelle que soit la répartition que l'on adopte il convient de rappeler que les méthodes les plus facilement identifiables sont dans l'ordre de leur apparition, la méthode de grammaire et traduction, la méthode directe, la méthode de lecture, la méthode audio-linguale.

1.1 La méthode de grammaire et traduction

La méthode de grammaire et traduction est trop bien connue pour que j'en fasse ici la description. Je ne retiendrai que certains des reproches que l'on a pu faire, notamment qu'elle entraînait un certain élitisme dans l'acquisition des langues, soit-disant vivantes, quelques élèves seulement réussissant à acquérir une connaissance élémentaire du lexique, des règles grammaticales et de leurs exceptions, une connaissance plus modeste encore de textes écrits extraits de la littérature des siècles passés. Ne sachant souvent pas appliquer une règle donnée, l'apprenti pouvait néanmoins formuler dans sa langue maternelle telle règle de la langue-cible. La synonymie interlinguale se confondait avec la traduction littérale qui, elle, consistait presque toujours à rendre incompréhensible dans sa langue maternelle, un texte incompris dans la seconde langue et *vice-versa*. On pourrait enrichir ces critiques de nombreuses autres observations. On ne retiendra que ce jugement de Rivers: "La plupart du temps, l'étudiant tient dans sa classe un rôle passif — il assimile les notions et restitue ce qu'il a assimilé pour satisfaire son professeur". Roulet conclura qu'"on ne s'étonnera pas, dès lors, que les élèves des classes traditionnelles éprouvent les plus grandes difficultés à communiquer dans la vie".

1.2 La méthode directe

La méthode directe est apparue à la fin du siècle dernier et presque simultanément en France, en Allemagne et en Angleterre. Cette méthode, aussi bien connue, s'est illustrée non moins par les innovations qu'elle introduisait dans la salle de classe que par les limites qu'elle imposait au contenu linguistique présenté à l'apprenti. Ainsi elle mettait l'accent sur la langue parlée en imposant un délai à l'introduction de la langue écrite; il s'agissait exclusivement de la langue-cible contemporaine puisque l'enseignement se modelait sur la situation

de la classe, dans un dialogue-cliché entre le maître et l'apprenti. Malgré ces innovations appréciables, cette approche ne servait souvent qu'à présenter des listes de vocabulaires: crayon, tableau, porte, mur, gomme, chaise, table, fenêtre, plancher, ou des paradigmes figés bien peu utiles dans le cadre d'une conversation normale. Coste ajoutera que: "L'accès à la compréhension étant conçu comme le déchiffrage (facile) d'un rébus, on laisse à l'élève le soin d'induire, de procéder par rapprochements, inférences et analogies". Est-il nécessaire de souligner que bien peu d'apprentis, pour de multiples raisons, parvenaient à ce stade?

1.3 La méthode de lecture

En raison du fait que la majorité des apprentis d'une langue seconde ou étrangère n'avaient que très rarement l'occasion de mettre en pratique leurs connaissances de la langue-cible parlée, le rapport Coleman recommandait aux Etats-Unis, vers 1930, la diffusion de la "Reading Method". Cette approche apportait trois innovations dans l'enseignement des langues vivantes notamment l'utilisation de vocabulaires de bases et de progressions, intuitives il est vrai, des tournures et des constructions grammaticales pour la composition de textes simples ou la simplification de textes authentiques. En deuxième lieu l'introduction de textes de lecture reposait sur la gradation des unités lexicales et syntaxiques qui y étaient contenues. Enfin, et paradoxalement, la méthode de lecture reconnaissait la priorité de la langue parlée et recommandait une initiation, sommaire il est vrai, à la langue parlée avant de passer à la langue écrite. Palmer lui-même écrivait que "aborder et apprendre, (...), la langue écrite avant d'avoir appris comment assimiler la langue parlée, est un processus qui n'est pas naturel et qui est contraire à tous nos instincts linguistiques; pour prendre une comparaison, ce serait comme apprendre à monter à bicyclette avant d'avoir appris à marcher! ". Bien que cette approche ait permis de répondre au besoin très spécifique de l'enseignement public, de nouveaux besoins devaient apparaître au début des années 40 qui allaient modifier définitivement la pédagogie des langues secondes ou étrangères.

1.4 La méthode audio-linguale

Apparue en effet suite aux pressions du gouvernement américain qui voulait répondre à un besoin urgent et facilement identifiable, en 1940, la nécessité de comprendre oralement et de parler une ou plusieurs langues étrangères, la méthode audio-linguale devait inspirer toute la pédagogie des langues, jusque dans les années 60, alors que la psycholinguistique présentera une théorie qui contredira l'application conjointe de principes linguistiques et psychologiques à l'enseignement des langues vivantes, par la méthode audio-linguale. En effet Coste fait remarquer que "(...) contrairement aux méthodes traditionnelle et directe, la méthode audio-linguale se réclame explicitement de théories linguistiques et d'hypothèses sur l'apprentissage". Jakobovits soutient que: "Les promoteurs de la méthode audio-linguale fondent leurs prétentions d'être dans la vérité sur une théorie psychologique aussi bien que sur des résultats probants". Rivers avait écrit que: "Le terme "audio-lingual" s'applique à une méthode d'enseignement particulière qui présente une base théorique clairement définie et un ensemble reconnu de techniques pédagogiques".

Pour ne pas rappeler les cinq slogans de l'audio-lingual tels que formulés par Moulton je retiendrai que cette approche présente trois caractéristiques:

Premièrement: "The essence of language lies in the audio-lingual hand rather than the graphic-material", écrit Brooks.

Deuxièmement: En classe on retrouve l'usage presque exclusif de la langue-cible, pour bien mettre en évidence le fait que l'on apprend une langue par la pratique et non par l'analyse.

Enfin: L'approche audio-linguale considère l'acquisition d'une langue vivante, seconde ou étrangère comme le développement d'automatismes, par la formation et la fixation d'habitudes dans le schéma stimulus-réponse.

Dans un rapport qu'il présentait à l'UNESCO, en septembre 1975, Eddy Roulet résumait les défauts que présentait l'audio-lingual: D'abord "ces nouveaux cours ne semblent pas développer la capacité de s'exprimer et de communiquer dans les diverses situations de la vie quotidienne".

Du reste, écrit Savignon: "Lorsqu'on introduit la soi-disant communication dirigée, il ne s'agit aucunement de communication, puisque le cadre structural, sinon le contenu lexical, reste sous le contrôle du moniteur". Ensuite, selon Roulet, "ces nouveaux cours, loin d'intéresser les élèves, semblent les ennuyer, au point de les décourager parfois d'apprendre de nouvelles langues étrangères".

Enfin Allen et Widdowson écrivent que 'malheureusement la grande quantité de cours de niveau élémentaire coïncide avec une pénurie évidente de matériel nouveau destiné spécifiquement aux étudiants intermédiaires et avancés".

Bientôt les psycholinguistes enseigneront que l'acquisition d'une langue n'est pas la fixation d'un ensemble d'habitudes, ou du moins n'est pas d'abord que cela; l'analyse du processus d'acquisition de la langue maternelle laisse plutôt apparaître une disposition innée et caractéristique de l'être humain, puisque l'on n'apprend pas des phrases par coeur sous forme de paradigmes hétéroclites du type:

il est en colère
il est en haut
il est en maillot
il est en France
il est en bois
et il est en bleu

Avec les travaux de Jakobovits qui distinguera la compétence linguistique de la compétence de communication, et le niveau de la manipulation des éléments linguistiques du niveau de l'interprétation, il devenait clair que l'audio-lingual n'était pas l'approche naturelle souhaitée pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Les sociolinguistes enfin entraient en scène pour enseigner que la forme la plus courante de la communication, le dialogue, n'est pas que la somme de phrases ou de propositions et que pour comprendre les mécanismes de la communication il faut que l'étude linguistique dépasse le niveau de la phrase et atteigne le niveau du discours qui lui aussi possède ses règles propres.

Susan M. Ervin-Tripp énoncera trois types de règles sociolinguistiques qui sous-tendent tout procès normal de communication:

a) les règles de séquence: qui permettent d'analyser un événement de communication en actes ordonnés comme par exemple les différents moments d'une conversation téléphonique.

b) les règles d'alternance: qui permettent d'évaluer l'adéquation d'un énoncé dans un discours donné si l'on tient compte par exemple du rôle social des communicants.

c) les règles de co-occurrence: enfin qui permettent au locuteur de saisir l'impertinence de son observation lorsqu'il dit à son hôtesse que "Ses sales petits monstres sont d'une exquise gentillesse".

*Note de l'auteur: On consultera dans cette veine, Roulet E. et H. Holec, éds., *L'enseignement de la compétence de communication*, (Actes du Colloque de la Commission inter-universitaire suisse de linguistique appliquée, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 15-17.3.1976), Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1976, 182 p.

2. Critiques générales

Nous avons brossé le tableau de l'enseignement des langues secondes ou étrangères tel qu'il se présente de 1900 à 1960, et relevé certaines des critiques dont ont fait l'objet ultérieurement les quatre méthodes évoquées. On a laissé apparaître des lacunes fondamentales en introduisant des concepts de base de la psycholinguistique selon Jakobovits et les règles sociolinguistiques fondamentales selon Ervin-Tripp. Ces critiques et ces approches ne représentent qu'un prélèvement sur tout ce domaine de la didactique des langues au cours de la période précitée, mais elles permettent néanmoins de rassembler les pierres sur lesquelles notre discipline a échoppé.

2.1

D'une part l'apprenti acquiert une certaine compétence linguistique, qui n'a rien à voir cependant avec la compétence entendue au sens chomskyen. Cette compétence que l'on a prétendu développer n'est en fait que la mémorisation d'éléments paradigmatiques présentés et fixés par quelques structures syntagmatiques que l'on pensait rentables parce qu'elles étaient brèves, fréquentes et combinables. Il a bien fallu se rendre compte que cette soi-disant compétence était souvent bien inférieure à ses prétentions et qu'elle se limitait la plupart du temps à la connaissance des éléments qui apparaîtraient indubitablement lors de l'évaluation d'un cours donné. En effet le test périodique, avec toutes ses limitations, était le reflet fidèle de la compétence acquise. Pour surmonter cette première difficulté, on a aseptisé la langue et l'on a cru que les langues dites fondamentales, issues de la sélection des éléments lexicaux et structuraux suivant des critères objectifs tels l'utilité, la fréquence, la répartition, etc. permettraient de mieux circonscrire les éléments visés par cette compétence et ainsi faciliteraient l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère donnée. C'était une illusion qui ignorait la compétence de communication. En effet, il ne suffit pas de connaître des mots et des structures de phrases pour pouvoir communiquer. En outre la linguistique contrastive et l'analyse des erreurs visaient par une première application de leurs résultats à assurer cette compétence linguistique minimale au détriment d'un autre type de compétence, la compétence d'apprentissage sur laquelle nous reviendrons (dans un instant).

2.2

On constate en outre que les apprentis ne peuvent pas communiquer efficacement et surtout naturellement, bien qu'ils connaissent de mémoire un grand nombre de mots et

l'ensemble des structures élémentaires de la langue seconde ou étrangère. Dans un dialogue ils ne sont ni locuteurs, ils monologuent, ils expérimentent des formules, ni interlocuteurs, ils réagissent automatiquement. Qu'un élément contextuel ou situationnel nouveau apparaisse et l'échange en langue-cible est interrompu. Ils n'ont généralement ni sentiment, ni émotion, ni opinion. Ils ne savent même pas s'exprimer par un silence. Ils ne saisissent pas davantage l'état d'esprit de leur interlocuteur. Pour résoudre ce problème on a adopté deux solutions: la première, idéale, veut que l'apprenti, à un certain stade de son apprentissage, séjourne dans une communauté dont il acquiert la langue. La seconde, plus réaliste, mais qui affole les enseignants, veut que pour une partie du temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage d'une langue seconde, l'apprenti soit libéré de toute contrainte se rapprochant de la discipline et s'exprime. Dans combien de méthodes ne dit-on pas à l'apprenti au cours de la phase ultime de la leçon, "Vous êtes monsieur X, parlez! ". Un élève serait pénalisé pour répondre: "Bof! ".

2.3

Enfin toutes les méthodes jusqu'à la mise en cause des années 70 uniformisaient dans un groupe les différentes manières personnelles des élèves d'aborder l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. En plus de dépersonnaliser l'apprenti quant à son rôle social dans la communauté, on le dépersonnalisait quant à son rôle professionnel. Il ne devait plus être l'élève A, B ou C de la langue maternelle D, E ou F apprenant une langue G, H ou I, mais tous les membres d'un groupe devaient être A, de langue maternelle D, apprenant la langue G suivant la méthode Z. On s'étonnait que tel élève n'apprît rien et ne parlât pas davantage. Après avoir cherché longuement des raisons pour expliquer ces fréquents échecs, on a cru qu'il fallait faire éclater le groupe. On est presque tenté de croire que le raisonnement fut aussi banal que celui-ci: puisque dans un groupe il y a des élèves qui ne parviennent pas à apprendre la langue seconde ou étrangère, (entendons à obtenir 60% au test ou à atteindre un degré minimum de bilinguisme) individualisons l'enseignement, pour éviter la comparaison; et nombre de tentatives d'individualisation en cours échouent, parce que l'intervention réformatrice ne se situe qu'à ce seul stade de la formule pédagogique.

Il découle quatre observations des critiques générales que je viens de résumer:

- La première observation est complexe: on a toujours tenté de restreindre la didactique des langues à deux sources: la linguistique et la psychologie, pour ne pas dire la psychopédagogie. Or la communication linguistique met en cause au moins deux personnes et dès lors il faut considérer les données de la sociologie et de la sociolinguistique pour situer sans équivoque les rôles social, spatial et temporel de chacun des interlocuteurs.
- En deuxième lieu, chacun des participants à un processus de communication linguistique tient le rôle de l'émetteur et du récepteur. Dès lors que l'on met en jeu les processus complexes d'encodage et de décodage, la psychologie et la psycholinguistique permettent d'évaluer le comportement langagier de chacun des participants et à de nombreuses occasions de faciliter ou de prévoir cette participation, en plus de tracer pour chaque individu les voies de systématisation.
- Troisièmement, pour enseigner la langue il faut en connaître l'organisation interne, mais pour l'apprendre il faut pouvoir aisément en reconstituer le système. La linguistique et la linguistique appliquée guident alors le didacticien.

Enfin contrairement à ce que l'on a souvent professé, le processus d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère n'a que peu de traits communs avec tout autre processus d'apprentissage que peut entreprendre l'élève. Dans ce dernier cas la démarche est la suivante:

1 2 3 4
essai -(erreur - correction-) réussite.

Dans l'apprentissage d'une langue, la démarche doit être la suivante:

1 2 3 4
essai -(systématisation de l'erreur - correction-) réussite.

En effet, c'est au niveau de l'élément, et partant du système, qu'il convient d'intervenir plutôt qu'au niveau de chacune des occurrences.

En résumé, si la pédagogie s'appuie sur certains principes généraux, la pédagogie des langues entraîne des approches méthodologiques spécifiques.

Si l'on examine les rapports entre les disciplines, dont la didactique des langues est le carrefour, on définit ipso facto la situation globale dans laquelle évolue l'apprenti d'une langue seconde:

- un individu avec sa propre stratégie d'apprentissage
- engagé dans un processus d'acquisition d'une langue seconde ou étrangère
- qui lui permettra de communiquer avec d'autres individus de la communauté dont il acquiert la langue ou qui utilisent cette langue.

Ces trois volets se rattachent à trois ordres de compétences: la compétence d'apprentissage, la compétence linguistique et la compétence de communication.

Jusqu'à maintenant, on a toujours tenté de réformer la didactique des langues en n'intervenant qu'à l'un ou l'autre de ces niveaux, mais lorsque l'on prétendait soutenir ou faciliter l'apprentissage, c'était l'enseignement dans sa conception monolithique que l'on tentait de modifier.

En réalité depuis la remise en question de l'audio-lingual et pour tenter de trouver l'approche miraculeuse en didactique des langues vivantes, on est toujours intervenu à l'un ou l'autre de ces niveaux, mais on n'a jamais essayé d'intervenir sur l'amalgame de ces trois ordres de compétence.

Par exemple on a défini autrement, suivant d'autres critères, les contenus linguistiques en identifiant notamment des actes de communication entraînant un contenu lexical et structural spécifique. On ne s'est pas demandé si tel apprenti, dans telle situation où il doit poser tel acte le posera effectivement tel que le permet le contenu linguistique rattaché à tel acte: prenons l'exemple de l'expression des condoléances. Il arrive bien souvent que dans cette situation l'individu refuse de poser un acte langagier et exprime par d'autres voies ses sentiments et son émotion. Ce peut être un facteur de personnalité, l'influence du milieu, la présence de certaines personnes etc. De même au niveau de la compétence de communication on a presque exclusivement modifié le schéma du déroulement d'une leçon en croyant satisfaire des besoins langagiers avec le résultat que le professeur perd tout sentiment de

sécurité et que l'apprenti se met à baragouiner. On oubliait même que dans tout acte de communication il y a tout de même une manipulation élémentaire d'éléments linguistiques. Enfin au niveau de la compétence d'apprentissage on individualise, mais mal, laissant l'apprenti seul plutôt que de l'aider à mettre en valeur sa stratégie personnelle d'apprentissage. En réalité on intervenait toujours au niveau de l'enseignement croyant avoir compris l'apprenti. Or celui qui apprend formellement une langue seconde ou étrangère est d'abord un apprenti en situation d'apprentissage donc en situation d'apprentissage de langue vivante ou en situation de communication.

Ce n'est pas par la définition de nouveaux contenus linguistiques seuls, ou par la reformulation de la tactique pédagogique seule que l'on pourra esquisser un schéma réaliste et naturel sur lequel fonder l'enseignement d'une langue vivante. C'est peut-être ce que l'on entend par un enseignement pertinent: partir de l'apprenti en situation d'apprentissage d'une langue vivante ne demandant qu'à développer ses trois ordres de compétence. Nous verrons à la fin de l'exposé que ces trois ordres de compétence sont aussi indissociables que les trois volets de la situation de l'apprenti. En résumé il faut repersonnaliser l'apprenti engagé dans un processus d'apprentissage d'une langue vivante.

Il existe certes un rapport étroit entre l'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante. L'objet de l'un est de réunir les conditions satisfaisantes qui permettent à l'autre de se réaliser complètement. L'enseignement qui ne rencontre pas de dispositions d'apprentissage adéquates restera stérile. L'apprentissage qui n'est pas soutenu, du moins au départ, par un enseignement qui oriente, sélectionne, ordonne et contrôle la matière et les activités linguistiques, est à toutes fins pratiques voué à de vains errements. Indépendamment de ce rapport, il y a une organisation interne propre à chacun qui, dans certains cas, modifie, voire interrompt, le déroulement de l'autre.

Ainsi, il est possible de modifier l'enseignement dans le but d'accélérer, de ralentir ou de diriger le processus d'apprentissage, mais on ne sera jamais tout à fait certain que l'apprentissage se déroulera alors comme il aura été prévu. Pareillement une modification dans le processus d'apprentissage ne révèle pas nécessairement un changement dans la réalisation de l'enseignement. Pour une seule stratégie d'enseignement, l'on rencontre autant de stratégies d'apprentissage qu'il y a d'apprentis.

Mackey exprime le rapport existant entre l'enseignement et l'apprentissage en ces mots: "Un bon enseignement n'est pas la marque incontestée d'un bon apprentissage; c'est sa propre activité qui fait avancer l'étudiant. Un apprentissage déficient peut annihiler le meilleur enseignement, de la même façon qu'un enseignement défectueux peut contrecarrer la meilleure méthode. Faire l'analyse de l'un dans les termes de l'autre est une entreprise vouée à l'erreur".

Pour leur part, Halliday, McIntosh et Strevens affirment que: "Il importe de considérer séparément la façon dont les langues peuvent être apprises de la façon dont elles peuvent ou devraient être enseignées". Ils ajoutent que "l'apprenti n'a pas plus besoin d'un enseignant que la femme enceinte d'une sage-femme".

3. Les trois ordres de compétence

L'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère n'est donc pas un phénomène simple. Il se présente comme l'amalgame de trois activités, c'est-à-dire que l'apprenti doit:

- apprendre à apprendre une langue vivante
- apprendre la nature et le fonctionnement de cette langue
- apprendre à communiquer dans une langue autre que sa langue maternelle.

Voyons brièvement comment se définissent ces trois ordres de compétence.

3.1 La compétence d'apprentissage

La compétence d'apprentissage consiste dans la mise au point d'une stratégie personnelle qui permette à l'apprenti d'établir le lien entre les éléments linguistiques qu'il acquiert graduellement et leur mise en pratique, autrement dit réaliser la relation entre la compétence linguistique et la compétence de communication.

C'est peut-être l'aspect le plus personnel de l'apprenti puisque dans ce domaine de l'acquisition d'une langue, l'apprentissage formel au niveau débutant ou intermédiaire se rattache au niveau le plus artificiel de la personnalité. En fait l'élève n'apprend pas pour apprendre et s'il pouvait acquérir la langue autrement que dans un cours, il n'hésiterait pas à quitter ce cours, du moins au niveau débutant. Si un apprenti ne réussit pas à apprendre de façon satisfaisante tant dans le rythme que dans le résultat, on tentera tout de suite de trouver un manque de motivation, quel qu'en soit le type, ou une attitude négative à l'égard de la communauté de la langue-cible. Mais est-ce que ça ne pourrait pas révéler un manque de motivation pour le type d'apprentissage imposé, une attitude négative vis-à-vis l'enseignant dans son rôle professionnel?

Si l'on se réfère aux travaux de Neufeld sur la personnalité de l'étudiant d'une langue seconde ou étrangère, on pourrait très bien découvrir la raison d'un échec comme étant l'impossibilité pour tel apprenti soit d'accomplir telle tâche donnée, soit d'établir une relation avec telle personne donnée (professeur ou personnage de méthode etc.). Il ne fait pas de doute non plus que l'apprenti qui a perfectionné naturellement sa langue maternelle, acquerra plus aisément une langue seconde ou étrangère. On peut apercevoir dans cette affirmation la mise en oeuvre de la capacité dite innée de l'individu d'acquérir une langue, cette créativité qui lui permet d'inférer des énoncés à partir desquels il élabore son propre système linguistique qu'il rapprochera peu à peu et le plus possible de celui de la langue-cible.

Je suis tenté de valoriser cette aptitude de l'apprenti à faire des erreurs. Non pas parce qu'ainsi je puis avoir bonne conscience de le laisser librement s'exprimer, mais parce qu'alors je le laisse systématiser sa faute et que la correction doit intervenir au niveau du système et non au niveau de l'occurrence. Corriger trop tôt peut paraître rentable. A longue échéance on détruit ce LAD (Language Acquisition Device) que l'apprenti arrive si péniblement à mettre en marche. Au niveau de la compétence linguistique, ces compétences étant interdépendantes, il fallait déjà souligner ce fait. Dans la réalité il est difficile de prévoir toutes les stratégies d'apprentissage tant lors de l'élaboration du matériel que lors de sa présentation et de sa répétition. Il est facile cependant de laisser l'apprenti s'apprivoiser graduellement, et ainsi réveiller sa tactique d'auto-enseignement.

Une première tentative d'exploiter cette compétence d'apprentissage a inspiré la

nouvelle approche didactique qu'il est convenu d'appeler "cognitive code-learning theory", et qui souvent entraîne l'individualisation de l'enseignement. C'est au niveau de la compétence linguistique que je situerai cette nouvelle méthode, tant le lien est serré entre ces ordres de compétence. Si l'on doit se réjouir de l'apparition de cette préoccupation, on doit se désoler qu'elle soit excessive et l'on fait aujourd'hui la même erreur que dans les années 50: individualisation pour tous. C'est une loi de l'absurde que d'obtenir en conclusion le contraire de son hypothèse.

En outre il faut dire que l'on individualise l'enseignement et partant l'apprentissage d'une langue seconde sans se soucier de repenser le matériel didactique ni le contenu linguistique. C'est triste de lire des compte-rendus d'expériences, comme celle de Logan, à Oak Hill College, dans lequel il se vante de ce qu'il a pu individualiser son enseignement sans avoir modifié de quelque façon le matériel d'enseignement.

3.2 La compétence linguistique

Les linguistes et les psycholinguistes ayant démontré l'erreur fondamentale de la méthode audio-linguale, c'est-à-dire que la langue serait un réseau d'habitudes et son acquisition la fixation de ces habitudes, ont indiqué un retour vers le rationalisme, vers le camp des mentalistes. L'identification d'universaux linguistiques, mais plus particulièrement la révélation de cette capacité naturelle de l'individu de constituer pour soi un système linguistique donné à partir de la réception ou de la production d'occurrences, a entraîné les didacticiens des langues secondes à définir cette créativité en deux actualisations distinctes: d'une part, créativité au sens de production d'énoncés, et l'on est tenté alors d'ignorer que la créativité est tout autant révélée par la réception et la compréhension d'un message, d'autre part reconstitution d'un système linguistique comme le résultat de généralisations faites à partir d'occurrences émises ou reçues. Si vulgairement l'on retient le premier sens de la créativité, c'est plutôt la deuxième définition qui a inspiré la nouvelle approche dite "cognitive code-learning theory". En effet Chastain écrit que "... (cette approche) se distingue de l'audio-lingual sur deux points: (1) ce qu'est le langage, et (2) comment il est acquis". C'est de cette deuxième distinction que ressortira le concept de généralisation dans l'apprentissage d'une langue. Développer la compétence linguistique c'est permettre notamment à l'apprenti de faire ces généralisations du type:

je bois	je boirai
je vois	je voirai (sic)
nous mangeons	nous mangerons
nous buvons	nous buverons (sic)

L'erreur est exceptionnelle!

Cette approche "cognitive code-learning theory" est encore mal définie, mais il est déjà évident que son trait fondamental veut que l'apprentissage d'une langue se fasse au niveau du système, plutôt qu'au niveau de l'énoncé. Dans la réalité cette approche se réalise au mieux dans un processus individualisé d'enseignement ou d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère.

3.3 La compétence de communication

Voyons maintenant ce qu'est la compétence de communication. Posséder une langue

comme instrument de communication, ce n'est pas, comme le laissent entendre encore la plupart des méthodes de langues secondes ou étrangères, que l'utilisation spontanée, automatique plutôt, d'éléments lexicaux ou grammaticaux préalablement acquis. Dans ce cas souvent l'apprenti répond à un stimulus par un énoncé qui, le sent-il, ne lui convient pas et n'est pas pertinent dans la situation. En d'autres termes il ne s'agit pas de produire un énoncé oral ou écrit pour communiquer. Il faut savoir réaliser d'autres fonctions du langage, c'est-à-dire celles que Jakobson a identifiées dans la définition de l'acte de parole et qu'évoque Hymes dans son ethnographie de la parole. Roulet écrit notamment qu'"il ne fait aucun doute que, pour un étranger cherchant à établir et à maintenir des contacts avec des autochtones, ces types de communication, expressive, conative, phatique, sont aussi importants que la communication référentielle. Enseigner la langue comme instrument de communication, ce n'est pas seulement, poursuit-il, traiter de la fonction référentielle comme on le fait d'habitude, mais prendre en considération aussi ces autres fonctions du langage". C'est pouvoir s'adapter en fait aux composantes par lesquelles s'analyse l'acte de communication, soit:

- le cadre: spatial: est-on à l'église ou au bistro
  temporel: est-il midi ou minuit
  psychologique: est-on timide ou téméraire
- les communicants: est-on patron, mari, copain
  est-on malade, gai, triste
- le moyen de communication: téléphone-t-on
  ou envoie-t-on une longue lettre
- les normes en usage qui permettent de se faire comprendre; comment se comporte-t-on dans la communauté dont on acquiert la langue et surtout dans la communauté avec laquelle on utilisera cette langue.
- le but, et partant, l'objet de la communication.

L'utilisation de matériel linguistique authentique permet de rencontrer ces catégories. L'on peut se poser la question cependant de savoir pour qui ce matériel est authentique.

Si l'on ajoute à ces composantes les règles sociolinguistiques telles qu'énoncées par Ervin-Tripp et que nous avons évoquées plus haut, on constate que dans l'enseignement des langues, en 1976, l'on est encore loin de ce que nous pouvons comprendre comme un enseignement pertinent de la langue.

*Note de l'auteur: dans un ministère fédéral du Canada, une équipe élabore présentement du matériel didactique en tentant de tenir compte du schéma élaboré par l'auteur.

4. Trois aspects de la situation

Il est facile d'établir le lien entre l'apprenti face à sa situation tripartite et ces trois ordres de compétence:

- l'apprenti est d'abord, et primordialement dans la plupart des cas, l'agent d'un processus d'acquisition d'une habileté donnée. D'où la nécessité pour l'enseignant de tenir compte, pour s'y adapter et partant lui permettre de se développer, de la compétence d'apprentissage de chacun des apprentis;
- l'apprenti tend ensuite à acquérir un nouveau système linguistique. D'où la nécessité pour le pédagogue de lui présenter des éléments linguistiques qui lui permettront de reconstituer les sous-systèmes de la langue qu'il est en train d'acquérir;

— l'apprenti est enfin alternativement locuteur et interlocuteur dans une langue seconde ou étrangère. D'où la nécessité de l'initier à la communication naturelle spontanée dans cette langue par le choix notamment de sujets, de messages qui conviennent à chacun des apprentis, la communication étant conditionnée par la connaissance qu'a du sujet l'émetteur ou le récepteur. D'autre part l'élève ayant sa personnalité propre et s'exprimant déjà à l'intérieur d'un autre système par des traits tels que le timbre de la voix, l'intensité de son émission, voire des silences, devrait pouvoir adapter ces traits, dès le début, dans la langue seconde ou étrangère. Mais dans l'enseignement des langues on n'a jamais pensé à enseigner les silences. En d'autres termes à ce niveau plus qu'à tout autre, il faut désormais repersonnaliser l'individu engagé dans un processus d'acquisition d'une langue seconde ou étrangère.

Ces trois aspects de la situation de l'apprenti sont indissociables dans une classe de langue. Ainsi en est-il des trois ordres de compétence que j'ai présentés. On comprend facilement alors pourquoi, les théories ne portant souvent que sur l'une ou l'autre compétence, l'on n'a pas encore résolu tous les problèmes qui se posent au didacticien et par voie de conséquence au professeur de langues. Mais on doit aussi comprendre à quel point le professeur de langues est nécessaire à l'élève: en classe individualisée, non moins qu'en classe collective.

Conclusion

Le temps qui m'était imparti étant dépassé, je dois interrompre mes réflexions, non sans toutefois apporter deux observations:

Si dans la didactique des langues, comme dans toute autre discipline du reste, il est difficile de prévoir où nous en serons en 1980, nous pouvons toujours bien savoir dans quelles voies il convient de s'engager. Si d'une part le didacticien réunissant les données de la linguistique appliquée, de la sociolinguistique, de la psycholinguistique et de la pédagogie doit définir un matériel linguistique qui réponde à des besoins de communication et présenté sous un mode approprié, il faut d'autre part que le professeur de langues calme son impatience de voir effectuée la mise en pratique de théories nouvelles. C'est peut-être le concept même de l'enseignement des langues dans l'école qu'il faut réviser.

Ma deuxième observation est qu'il faudrait poursuivre et enrichir ces réflexions en fonction des niveaux de connaissance de la langue seconde ou étrangère, en fonction de la langue écrite, en fonction de la langue littéraire ou des langues de spécialité, en fonction de la culture de la communauté dont on apprend la langue etc.

Si Fishman se demandait un jour si l'on enseignerait encore les langues en l'an 2000, nous, didacticiens, ne doutons pas que nous étudierons encore l'apprentissage des langues en l'an 2000.

Bibliographie

Allen, J.P.B. and H.G. Widdowson. 1974. "Teaching the Communicative Use of English," in *IRAL*, 12/1, 1974, 1-21.

Brooks, N. 1960. *Language and Language Learning, Theory and Practice*, New York, Harcourt, Brace and World, Inc., 1960, XIII-238 p.

Coste, D. 1973. "La méthodologie de l'enseignement des langues maternelle et seconde: état de la question", dans Association canadienne de linguistique appliquée, *Actes du IVe Colloque*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1973, 3-21.

Diller, K.C. 1971. *Generative Grammar, Structural Linguistics and Language Teaching*, Rowley (Mass.), Newbury House Publishers, 1971, XI-124 p.

Ervin-Tripp, S.M. 1972. "On Sociolinguistic Rules: Alternation and Cooccurrence," in Gumperz, J.J. and D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1972, 213-250.

Fishman, J. 1973. "Enseignera-t-on encore les langues en l'an 2000? ", dans *Le français dans le monde*, 100, octobre-novembre 1973, 11-14.

Halliday, M.A.K., McIntosh, A. and P. Strevens. 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London, Longmans, 1964, XIX-322 p.

Jakobovits, L. 1970. *Foreign Language Learning* (A Psycholinguistic Analysis of the Issues), Rowley (Mass.), Newbury House Publishers, 1970, XXII-336 p.

Kelley, L.G. 1969. *25 Centuries of Language Teaching* (500BC-1969), Rowley (Mass.), Newbury House Publishers, 1969, XI-474 p.

Laforge, L. 1972. *La sélection en didactique analytique* Québec, PUL, 1972, XXI-515 p.

LeBlanc, R. 1973. "L'apport de la linguistique à l'enseignement des langues", dans Association canadienne de linguistique appliquée, *Actes du IVe Colloque*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1973, 25-29.

Mackey, W.F. 1965. *Language Teaching Analysis*, London, Longmans, 1965, XI-554 p. (trad. franç. L. Laforge, *Principes de didactique analytique*, Paris, Didier).

Neufeld, G. 1972. "Personality and Foreign Language Learning", in Canadian Association of Applied Linguistics, *3rd Annual Meeting, Proceedings*, Quebec, International Center for Research on Bilingualism, 1972, 91-103.

Palmer, H.E. 1965. *Principles of Language Study*, London, Oxford University Press, 1965, VII-142 p.

Rivers, W.M. 1968. *Teaching Foreign-Language Skills*, Chicago, The University of Chicago Press, 1968, XI-403 p.

Roulet, E. 1973. "L'élaboration de matériel didactique pour l'enseignement des langues maternelles et secondes: leçons de la linguistique appliquée", dans Association canadienne de linguistique appliquée, *Actes du IVe Colloque*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1973, 229-247.

——. 1975. *L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés*, Paris, UNESCO, 1975, 39 p.

Savignon, S.J. 1972. *Communicative Competence: an Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia Center for Curriculum Development, 1972, X-115 p.

LA DÉFINITION DES OBJECTIFS DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS — LANGUE SECONDE

Marcel Perez

Avant-propos

Le but que nous nous proposons n'est pas de répondre à la question "quels sont les objectifs de l'enseignement du français - langue seconde? ", mais plutôt d'identifier les facteurs qui influencent la définition des objectifs, de prévoir comment on pourra les formuler et avec quel degré de précision.

Pourquoi définir les objectifs pédagogiques

Le domaine de l'éducation

Le monde de l'éducation subit lui aussi les contrecoups de la crise économique que nous traversons. Les gouvernements, en particulier en Amérique du Nord, semblent s'être donné le mot pour réduire leurs dépenses.

Au secteur de l'éducation on commence à demander des comptes. La pertinence de l'enseignement est le mot clef et au terme de "pertinence" on accole souvent celui de "rentabilité".

Ainsi, au Québec ceux qui tiennent les cordons de la bourse insistent pour que les programmes de formation soient réalistes, qu'ils répondent vraiment aux besoins des étudiants, rejetant souvent tout ce qui paraît être superflu et qui ne servirait pas à court terme. (La réforme annoncée des CEGEP en est un exemple frappant).

On tient donc à ce que les objectifs des programmes soient établis clairement, et qu'ils soient mesurables.

L'éducation se trouve ainsi placée sur un pied d'égalité avec les secteurs de la vie économique. D'autre part, les étudiants, qui pendant très longtemps ont accepté, généralement sans protester, les programmes qu'on leur imposait, ont commencé depuis une dizaine d'années à demander eux aussi des comptes. Ils tiennent de plus en plus à intervenir dans le processus pédagogique en participant à la sélection des objectifs et des contenus de cours. Eux aussi parlent de pertinence, et font la guerre à ce qui ne leur apparaît pas

immédiatement utilisable dans le monde du travail.

La question des objectifs est donc très à la mode.

Et pourtant, le problème de la définition des objectifs ne date pas d'hier.

Dès 1918, Bobbit insistait sur l'importance de formuler des objectifs pédagogiques mesurables.

Puis Tyler dans les années 50 insistait sur l'importance de les formuler en termes clairs et précis.

Puis Bloom et ses collaborateurs créaient la fameuse taxonomie.

Mager dans les années 60 allait encore plus loin dans la précision. Pour lui, un objectif c'est la communication d'une intention décrivant le comportement attendu chez l'étudiant à la suite d'une intervention pédagogique. Cet objectif doit de plus avoir les caractéristiques suivantes:

— Ils facilitent la sélection des activités d'apprentissage.
— Ils améliorent la communication avec l'apprenant.
— Ils visent à l'efficacité de l'enseignement.
— Ils servent à l'évaluation de l'apprentissage.

Les arguments contre:

— Ils sont une contrainte pour l'enseignant.
— Ils nuisent à la créativité de l'apprenant.
— Ils déshumanisent l'enseignement.
— Ils ne rendent pas compte de tous les comportements.
— Ils sont difficiles à formuler de façon opérationnelle.

On doit ajouter qu'aucune recherche n'a pu jusqu'ici démontrer la supériorité des programmes par objectifs sur d'autres approches pédagogiques, ni d'ailleurs leur infériorité.

Il est intéressant de remarquer que la question des objectifs revient périodiquement à la mode et se trouve ensuite mise au second plan.

Ainsi, aux Etats-Unis, après une période d'expansion des programmes par objectifs et de "l'approche par systèmes", semble s'amorcer une période de réflexion sur les résultats plus où moins convainquants qu'on y a obtenus avec ces méthodes.

Il est curieux de constater que, par contre, au Québec, on en est au début d'une période d'expansion.

En Europe, le concept même de définition des objectifs en éducation vient juste de faire son apparition, avec la parution des ouvrages de Viviane et Gilbert de Landsheere, et de Vandervelde et Vander Elst.

Dans le domaine de l'enseignement des langues secondes

Il faut dire que le secteur des langues secondes a longtemps offert une certaine résistance aux pressions tant internes qu'externes exercées sur lui.

Traditionnellement, lors de l'élaboration de programmes, on a accordé bien plus de place à la définition des contenus de cours ainsi qu'à la mise au point des méthodes d'enseignement, qu'à la définition des objectifs.

Il suffit de jeter un coup d'oeil sur les listes de cours de langue des diverses institutions pour en être convaincu.

Il est clair qu'à quelques exceptions près, les objectifs des cours sont exprimés en

termes vagues, se référant toujours à ce que fera le professeur dans le cours, à ce que seront les activités d'apprentissage, mais rarement à ce que l'étudiant sera capable de faire après avoir pris le cours.

Ce n'est qu'exceptionnellement que l'étudiant a l'occasion d'être mis au courant des intentions précises du professeur, les plans de cours étant aussi vagues que les descriptions de cours.

L'étudiant avance donc dans ses études sans trop savoir quel est le cheminement qu'on a tracé pour lui.

D'autre part, nous nous étonnons parfois devant les difficultés que nous éprouvons dans le domaine de l'évaluation de l'apprentissage.

Et pourtant, si nous avons mal défini nos objectifs, comment pouvons-nous espérer vérifier qu'ils ont bien été atteints?

Enfin, pour définir nos techniques d'enseignement, ne faut-il pas au préalable, avoir défini nos objectifs?

La relation directe existant entre les objectifs et les techniques d'enseignement est bien mise en évidence par Wilga Rivers dans le premier chapitre de Teaching Foreign Language Skills (1908).

Elle fait une liste des objectifs qu'on retrouve le plus souvent dans l'enseignement des langues en les classant en deux catégories:

Objectifs traditionnels:

a. le développement intellectuel de l'étudiant.
b. le développement de la culture personnelle de l'étudiant par l'étude de la littérature et de la philosophie de la langue cible.

Objectifs contemporains:

c. la connaissance de la nature du language (en général) et de son fonctionnement.
d. la compréhension de la langue écrite.
e. l'expression écrite et l'expression orale.
f. la connaissance de la culture qui se rattache à la langue cible.

Elle montre ensuite comment ces deux types d'objectifs mènent à deux approches différentes: l'approche formaliste, et l'approche activiste, auxquelles correspondent des techniques d'enseignement bien distinctes, basées sur des théories de l'apprentissage différentes.

On retiendra de tout ceci que l'ordre chronologique dans la démarche pédagogique est donc le suivant:

a. définir les objectifs
b. choisir les techniques qui doivent le mieux permettre d'atteindre ces objectifs

En somme il ressort de ces constatations que le besoin de précision dont on parlait au sujet du monde de l'éducation se fait sentir aussi dans le domaine de l'enseignement des langues.

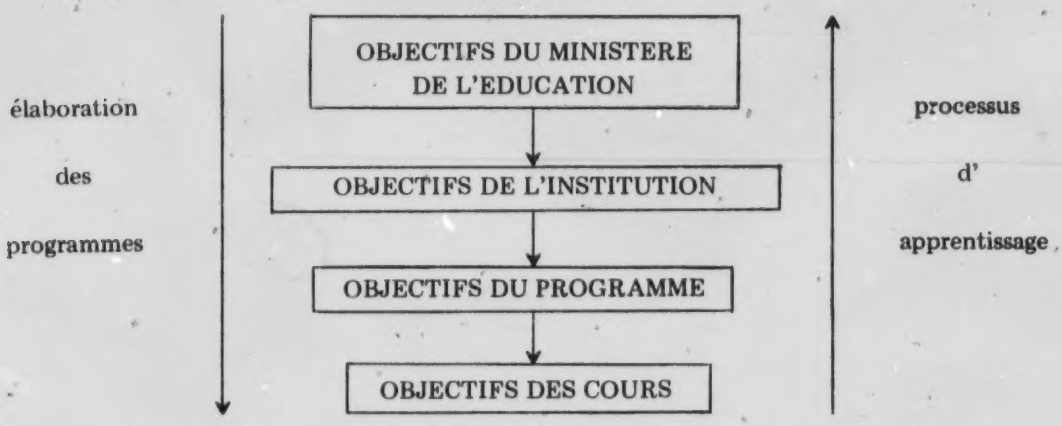
Il est nécessaire de définir des objectifs avant même de définir notre méthodologie.

La question est donc maintenant de savoir comment nous allons nous y prendre.

Comment définir les objectifs

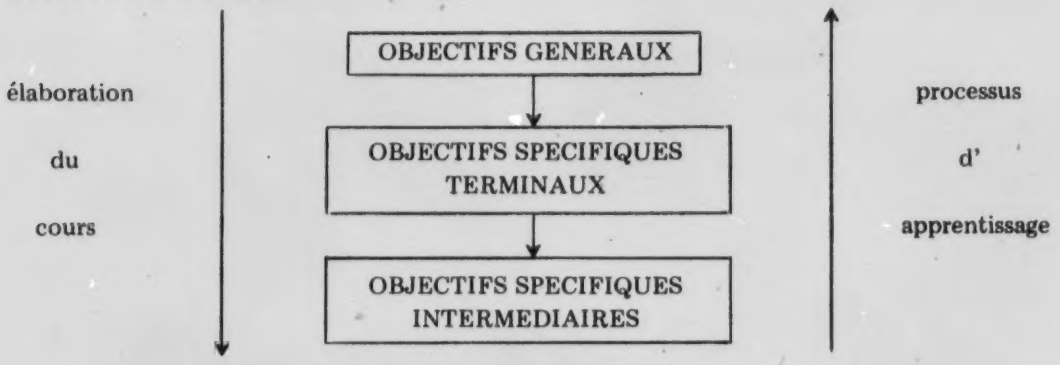
Il faudrait apporter ici une précision. Tout enseignement se fait dans un contexte donné. Il faut donc distinguer, outre les objectifs d'un cours, ceux du programme dans lequel il s'inscrit, ceux de l'institution qui dispense les programmes et enfin ceux du ministère de l'éducation.

Le graphique suivant, adapté de "Goals Clarification" (1975) permettra de voir les relations qui existent entre ces différents types d'objectifs.



Ajoutons que les *objectifs de cours* se subdivisent en trois types d'objectifs qui ont entre eux les mêmes relations:

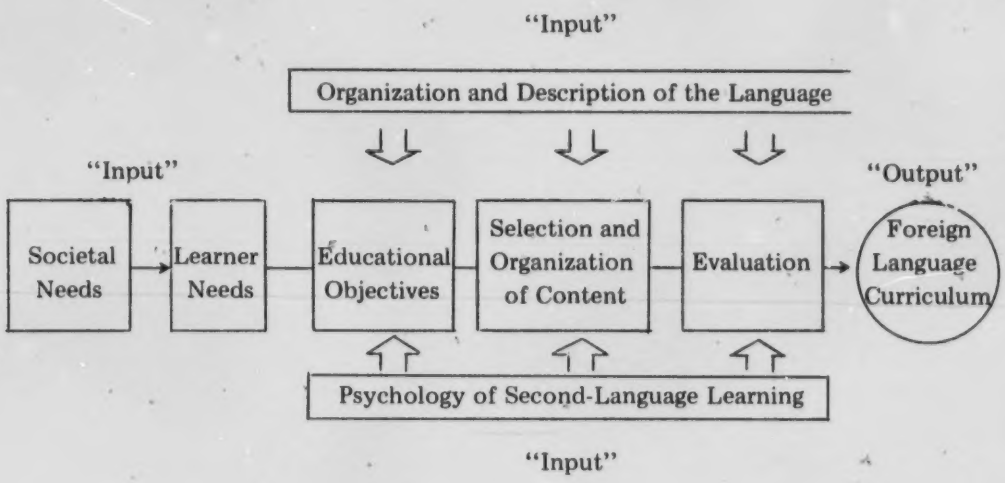
OBJECTIFS DE COURS



Nous ne nous intéresserons ici qu'aux types d'objectifs qui entrent dans les préoccupations des professeurs de langue: les objectifs des programmes de langue et des cours.

Les facteurs qui influencent la définition des objectifs

Comme point de départ nous prendrons le modèle de Philip D. Smith (1971).



Ainsi donc, la définition des objectifs sera influencée par

- les besoins de la société
- les besoins des apprenants
- les théories du langage
- la psychologie de l'apprentissage des langues secondes

Il faudrait pour compléter le modèle de Smith ajouter un autre facteur: le cadre dans lequel doit se faire l'apprentissage:

- le type de programme dans lequel s'inscrit le cours
- les temps d'apprentissage
- le nombre d'étudiants par classe
- les ressources disponibles, humaines et matérielles
- les facteurs extérieurs de renforcement de l'apprentissage (plus ou moins grande facilité d'utiliser l'acquis dans la réalité de tous les jours).

Les raisons pour lesquelles il faut tenir compte de ces éléments sont évidentes: si on veut établir des objectifs réalistes il faut connaître les conditions pratiques dans lesquelles doit se faire l'apprentissage.

Il faut noter ici que très souvent, les espoirs des étudiants, des professeurs et des administrateurs sont déçus, car on avait tout simplement visé trop haut.

Ainsi, au lieu de vouloir atteindre à tout prix un grand nombre d'objectifs ambitieux, dans les limites imposées par le cadre dans lequel on travaille, on aurait intérêt à limiter les objectifs et à les atteindre vraiment (Goals Clarification 1975, F. Steiner 1975, R. Valette 1972).

Les besoins de la société et les besoins des apprenants

Philip Smith a placé ces deux facteurs au début du processus d'élaboration d'un programme. Il en fait le point de départ de la démarche pédagogique.

Les besoins de la société sont généralement exprimés dans les objectifs du ministère de l'éducation. Pour les définir, il faut analyser la situation du pays dans lequel doit se faire l'enseignement, et voir si les contextes socio-politique et socio-économique déterminent des besoins particuliers.

Les résultats, on le sait, peuvent se traduire dans les faits par des législations (telles que la loi 22 et la loi 250 au Québec, ou les lois sur le bilinguisme au Canada, ou encore le National Language Act aux Etats-Unis) qui auront sur l'enseignement des langues une influence certaine.

Les besoins nationaux ne détermineront qu'en partie les besoins des étudiants. Ils guideront cependant le professeur dans la définition des objectifs généraux.

Les besoins des apprenants:

René Richterich (1973) propose, pour établir ces besoins, d'avoir recours à deux grandes catégories:

- l'analyse des contenus
- les sondages et enquêtes

> "L'analyse des contenus consiste à observer l'utilisation orale et écrite d'une langue par telle ... catégorie de personnes pour en déduire les besoins objectifs prévisibles et généralisables" (Richterich 1973).
> L'analyse des contenus est complétée par des sondages et enquêtes qui "permettent grâce aux questionnaires oraux ou écrits, aux interviews directives ou non directives, ... à toutes les techniques utilisées dans les sondages d'opinion, soit de recueillir un certain nombre de faits nécessaires à la définition des besoins objectifs, soit d'obtenir des renseignements intéressants sur les besoins que les personnes apprenant une langue étrangère supposent qu'ils auront, soit de mieux connaître les motivations".

L'analyse de contenu rappelle l'analyse de tâche dont Robert Gagné faisait le point de départ de tout projet pédagogique dans le cadre de la formation professionnelle.

On doit noter d'ailleurs que Richterich propose cette méthode dans le cadre bien particulier de l'enseignement aux adultes des langues de spécialité.

Cette méthode pourrait-elle être appliquée telle quelle à la définition des objectifs de l'enseignement de la langue non spécialisée, les besoins étant dans ce cas moins spécifiques?

On pourrait peut-être, dans le cas de la langue non spécialisée, s'en tenir aux enquêtes et sondages auprès des étudiants, des professeurs, des parents, du public, les résultats pouvant donner d'utiles indications (Goals Clarification 1975).

Louis Porcher (1975) nous met en garde devant la méthode proposée par Richterich: selon lui, l'analyse des besoins est essentielle, mais on ne devrait pas faire découler automatiquement de celle-ci la définition des objectifs. Car si on le faisait, le danger serait de figer l'enseignement à partir de données qu'on considérerait comme définitives, alors que les besoins de l'individu évoluent sans cesse au cours de sa formation.

Il faut donc prévoir dans tout processus d'analyse de besoins, une mise à jour qui reviendrait à intervalles réguliers (Florence Steiner 1975, Rebecca Valette 1972, Goals Clarification 1975).

La participation des apprenants et des non-spécialistes à la définition des objectifs est parfois contestée mais en général, la tendance est à penser qu'elle est nécessaire, à condition qu'on sache faire la part des véritables besoins des apprenants, de leurs attentes, leurs souhaits, leurs intérêts, leurs motivations (Louis Porcher 1975).

Il faut noter ici que le concept de négociation des objectifs, qui apparaît aux yeux de certains comme trop avant-gardiste, est déjà considéré par d'autres comme dépassé: dans le "Community Language Learning", méthode d'enseignement basée sur les travaux de Charles Curran (Université Loyola à Chicago), le modèle d'apprentissage est calqué sur celui de la méthode de psychothérapie.

Ici, les objectifs ne sont jamais imposés au groupe d'apprenants (appelé "community"). Rien n'est prévu à l'avance. Le "cours" se construit à partir même des individus et des besoins, des désirs qu'ils expriment au fur et à mesure de leur apprentissage. Le professeur, ou plutôt, le "conseiller" suit donc la voie que tracent pour lui les apprenants. Toute idée de progression linguistique dans la présentation de la matière est totalement remise en question.

(Une séance typique au niveau débutant se déroule ainsi: huit personnes sont groupées autour d'une table, ou assises en formant un cercle. Le "conseiller" se trouve à l'extérieur du cercle. Il laisse les membres du groupe prendre l'initiative de la conversation dans leur langue maternelle. Lorsque quelqu'un dit une phrase, le conseiller lui en fait répéter la traduction dans la langue cible. A la fin de la séance, le groupe fait, dans la langue maternelle une analyse de ce qui s'est passé, essaie d'identifier des éléments de la langue cible et tire des conclusions. Le groupe exprime généralement le désir de faire certains exercices structuraux et le conseiller est là pour les fournir. Ainsi tout part du vécu de l'apprenant, mis en situation de communication. Rien n'est imposé. Cette méthode est de plus en plus utilisée dans le Peace Corps. Il paraît qu'elle est efficace).

Les théories du langage et la psychologie de l'apprentissage

Les théories du langage

A la question "qu'est-ce qu'on entend par 'connaître une langue seconde? ' les écoles de théoriciens de la linguistique ont répondu de diverses manières.

Sans entrer dans les détails ni vouloir empiéter sur des thèmes qui seront traités ailleurs, il faudrait faire les précisions suivantes:

A l'avènement de l'audio-oral, c'est l'acquisition d'une compétence linguistique que l'on visait, c'est-à-dire, la maîtrise du système des sons du langage et des structures de base, pouvant être évaluée par des tests objectifs mesurant les acquisitions en prononciation, grammaire, vocabulaire.

Jakobovits en 1970 puis Savignon en 1972 proposèrent une nouvelle conception de la maîtrise d'une langue: pour eux, il s'agit d'abord de l'acquisition d'une "compétence à communiquer", c'est-à-dire, la capacité de fonctionner dans une situation de communication authentique, situation qui se définirait comme un échange dynamique entre deux interlocuteurs dont la compétence linguistique doit s'adapter à la somme totale d'information linguistique et paralinguistique (Savignon 1972).

En 1974, Jakobovits et Gordon, se basant sur les travaux de Berne, Gaffman, Garfinkel et Sacks, avancent un nouveau concept qui vient compléter celui de compétence à communiquer, il s'agit de la "compétence à transiger" (traduction toute personnelle de "Transactional Engineering Competence").

Pour eux la langue parlée ne se réduit pas à un simple échange verbal, c'est une série de transactions dont le déroulement séquentiel est hautement organisé et hiérarchisé.

De plus en plus, en tout cas, on sent une nette tendance à croire que ce qu'on devrait

viser c'est la maîtrise d'une *compétence à agir dans une autre langue*, et que les objectifs des cours devraient être exprimés en termes d'actes de communication, de manière à ne pas enlever au langage son caractère essentiellement pratique: le fait qu'il soit avant tout un outil de communication et d'action qui nous permet de modifier le réel (Richterich 1973).

Compétence linguistique, compétence à communiquer, à transiger . . . le choix qu'on fera nous obligera à reconsidérer peut-être totalement nos moyens d'évaluation. Car si l'évaluation de la compétence linguistique a fait l'objet de très nombreux travaux et si nos connaissances dans ce domaine commencent à être assez sûres (Valette 1975), nous avons moins de données en ce qui concerne les autres types de compétence.

Il est vrai que Sandra Savignon (1972) a mis au point un système d'évaluation qui a l'avantage de mettre les apprenants dans des situations de communication authentiques et qui vérifie avant tout leur compétence à communiquer, mais nous n'en sommes qu'à un début et il reste beaucoup de travail à faire dans ce domaine.

En ce qui concerne la compétence à transiger, le concept est tout-à-fait nouveau et rien ne semble avoir été entrepris. Jakobovits et Gordon se sont contentés de donner certaines indications aux chercheurs.

Les théories de l'apprentissage:

Ce dernier facteur entre aussi en jeu dans toute définition d'objectifs.

En effet, le fait qu'on adhère à l'école mécaniste et behavioriste où à l'école cognitive et mentaliste peut avoir une incidence sur la manière de définir les objectifs et de les expliciter.

Mais c'est surtout au moment de la sélection des activités d'apprentissage que ce facteur aura le plus de poids.

Nous remarquerons, à titre d'exemple, que les travaux sur l'importance de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue au cours des dix dernières années, ont des implications directes sur la définition des objectifs: la grammaticalité à tout prix, en tant qu'objectif d'enseignement au niveau débutant est de plus en plus remise en question.

L'apprenant développe des langues intermédiaires qui sont des étapes nécessaires à l'apprentissage d'une langue seconde. La faute n'est donc plus considérée d'une manière négative. Elle a une valeur particulière. Elle contribue à l'élaboration chez l'apprenant du "LAD" Language Acquisition Device, sans lequel l'apprentissage serait impossible.

On devra donc tenir compte de ces nécessités et il faudra fixer des objectifs qui soient réalistes.

Comment exprimer les objectifs

Il faut dire, pour commencer, que peu de linguistes se sont penchés sur la question des objectifs en langues secondes. Ceux dont les travaux s'adressent directement aux professeurs de langues secondes, Valette, Disick et Steiner, s'inscrivent dans la tradition Magerienne.

D'autres comme Chastain, Gorosh, Van Passel, se sont intéressés au problème sans traiter à fond la question.

Richterich, nous l'avons vu, propose une méthode surtout adaptée aux langues de spécialité.

Valette, Disick et Steiner proposent diverses méthodes de sélection et d'explicitation des objectifs. Steiner (1975) en propose trois: la méthode de conversion, la méthode

d'adaptation et la méthode de raffinement. Valette et Disick ont mis au point une taxonomie, qui permet de classer les objectifs et qu'il faut utiliser si l'on choisit la méthode de raffinement, qui est une adaptation de la taxonomie de Bloom à l'enseignement des langues.

(Peter Laws, dans un article paru dans la Revue canadienne des langues vivantes, janvier 1976, traite de l'utilisation des objectifs de comportement dans l'enseignement des langues secondes et des taxonomies de Valette et Disick. Il serait bon de s'y reporter).

Gorosh (1973) et Grittner (1972) pensent que les programmes par objectifs, élaborés à partir de ces méthodes provoquent un fractionnement de l'apprentissage de la langue qui fait perdre de vue la globalité de la performance, ne rendent pas compte de la réalité du langage et finissent par déshumaniser l'enseignement de la langue.

D'autres pensent que ces méthodes conviennent à la définition d'objectifs appartenant aux catégories les plus basses de la taxonomie et peuvent être utilisées avec profit dans les niveaux élémentaires.

Steiner (1975) admettait d'ailleurs qu'il est très difficile d'"opérationnaliser" les performances linguistiques aux niveaux avancés.

En fait nous touchons là un point crucial.

Nous citerons ici René Richterich (1973):

> "Il y a une contradiction fondamentale entre la volonté de définir des objectifs précis et le fait que savoir utiliser une langue comme un moyen de communication et d'action pour maîtriser les situations de la vie sociale exige au contraire la capacité de réagir convenablement à ce qui ne peut pas être prévu et défini avec précision".

Evidemment, il y a des degrés de prévisibilité et l'enseignement des langues de spécialité est un exemple de cas où la définition des objectifs est théoriquement plus aisée car les situations sont plus prévisibles, les besoins des individus pouvant être analysés de manière plus rigoureuse que dans le cas de l'enseignement de la langue non spécialisée.

Mais dans ce dernier cas, comment être précis?

En somme, le langage étant par définition, créateur, comment prévoir l'imprévisible, comment le mesurer objectivement?

On conçoit bien par exemple qu'on puisse décrire avec une certaine précision les objectifs d'un cours portant uniquement sur l'expression écrite mais en ce qui concerne l'expression orale, une fois dépassés les niveaux élémentaires d'apprentissage, les objectifs terminaux se doivent de devenir des objectifs "ouverts", où la performance de l'apprenant ne peut être qu'espérée. Cette performance étant décrite d'une manière plus globale, moins spécifique.

Conclusion

Nous n'avons fait, en fin de compte, que poser la question des objectifs, sans proposer de solution unique et pouvant être utilisée telle quelle.

Nous avons dû souvent passer très vite sur des points d'une importance majeure, la plupart d'entre eux pouvant à eux seuls faire l'objet d'un colloque. Certains seront repris dans d'autres ateliers et traités en profondeur, ainsi, à la fin de ce colloque nous serons un peu mieux armés pour aborder le problème.

En attendant, nous connaissons maintenant les facteurs qui entrent en jeu dans toute définition d'objectifs, et nous avons entrevu des méthodes d'action possibles en soulignant leurs avantages et leurs faiblesses.

Nous avons souligné aussi la contradiction qui existe entre la nécessité de définir nos objectifs d'une manière précise, et la nature même de la matière que nous enseignons.

Sans espérer atteindre une rigueur scientifique, nous pouvons cependant, si nous le voulons, parvenir à un plus grand degré de précision.

Nous terminerons donc en soulignant le fait qu'il n'y a pas de véritables spécialistes de la définition des objectifs, que c'est au professeur de langue que finalement cette tâche est confiée, et qu'il aura intérêt, étant donné la complexité du sujet, à s'adjoindre des gens de bonne volonté, ce travail demandant par définition, de nombreuses sources d'information.

Ajoutons enfin que tout programme de formation de maître devrait préparer les futurs professeurs de langue à aborder cet aspect de leur enseignement dont on a longtemps méconnu l'importance.

Bibliographie

1. La définition des objectifs en éducation

Annotated Bibliography of Books on How to State Behavioral Objectives. 1971. McGill University, Montréal 1971, 5 p. Eric ED 059968.

Bloom, B.S. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*; New York: Longsman, 1956.

Gariepy, Wilfrid. 1973. *Guide pour identifier, spécifier et expliciter les objectifs pédagogiques.* Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1973, 58 p.

Geis, George L. 1972. *Behavioral Objectives, A Selected Bibliography and Brief Review.* Montréal, Center for Learning and Development, McGill University, 1972, 18 p. (ERIC Clearinghouse on Media and Technology, Stanford University, Stanford, Cal. 94305).

Girard, Richard. 1972. *Nature des objectifs pédagogiques et bibliographie commentée.* Québec, Service de pédagogie de l'Université Laval, 1972, 24 p.

Girard, Richard, Jacques Plante, Gérard Scallon. 1973. *L'évaluation juste des étudiants . . . un rêve réalisable?* Québec, Service de pédagogie de l'Université Laval, 1973, 18 p.

Guide méthodologique de la planification des cours. 1974. Collège Montmorency, 1974, p. 11 à 13.

Landsheere, Viviane et Gilbert. *Définir les objectifs en éducation.* Paris, PUF, 239 p.

Mager, Robert. 1971. *Comment définir des objectifs pédagogiques.* Traduit et adapté par G. Décote, Gauthiers-Villars, Paris, 1971, 60 p.

—. 1972. *Goal Analysis.* Belmont (California), Fearon, 1972, 136 p.

Plante, Jacques et al. 1973. *Pourquoi spécifier nos objectifs pédagogiques?* Québec, Service de pédagogie universitaire, Université Laval, 1973, 71 p.

Popham, J. et al. 1969. *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, Vol. 3: Instructional Objectives*, Rand McNally & Co., Chicago, 1969, 142 p.

Popham, James. *Instructional Objectives Exchange, Rationale Statement.* Los Angeles, UCLA Center for the Study of Evaluation, 10 p.

Rogers, Carl. 1969. *Freedom to Learn.* Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishers, 1969.

Vandevelde, L. et P. Vander Elst. *Peut-on préciser les objectifs en éducation?* Paris, Nathan, 208 p.

2. La définition des objectifs dans l'enseignement des langues

Coste, Daniel. 1974. "La méthodologie de l'enseignement des langues maternelle et seconde: état de la question". In *Actes du 4ième colloque de l'ACLA*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1974, p. 18 à 21.

Chastain, Kenneth. 1971. *The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice.* Chicago, Rand McNally, 1971, p. 269 à 299.

Curran, Charles A. 1972. *Counselling-Learning: A Whole Person Model for Education.* New York, Grune & Stratton, 1972.

Disick, Renée. 1971. *Performance Objectives in Foreign Language Teaching.* MLS/ERIC Focus report 25, New York; MLA ERIC, 1971, p. 95 à 101.

—. 1973. "Teaching Toward Affective Goals in Foreign Language." in *Foreign Language Annals*, 7 (1973).

Goals Clarification: Curriculum, Teaching, Evaluation. 1975. Report of the N.E. Conference on the Teaching of Foreign Languages, Middleburry, N.E. Conference, 1975, 174 p.

Gorosh, Max. 1973. "On Defining Linguistic Objectives for the Teaching-Learning of Modern Languages to Adults." in *Modern Language Teaching to Adults: Languages for Special Purposes.* M. de Grève, et al, Bruxelles, AIMAV, 1973, p. 11 à 19.

Grittner, Frank M. 1972. "Behavioral Objectives, Skinnerian Rats and Trojan Horse." *Foreign Language Annals*, 6 (1972), p. 52 à 60.

Hoetker, James. 1970. "The Limitations and Advantages of Behavioral Objectives." in *Foreign Languages Annals*, 3 (1970), p. 560 à 565.

Jakobovits, Léon A. 1970. *Foreign Language Learning, A Psycholinguistic Analysis of the Issues.* Rowley (Mass.) Newbury House, 1970, p. 29 à 221.

Jakobovits, Léon A., Barbara Gordon. 1974. *The Context of Foreign Language Teaching.* Rowley, Newbury House, 1974, 286 p.

La Forge, Paul G. 1975. *Research Profiles with Community Language Learning.* Apple River, Illinois, Counselling-Learning Institute, 1975.

Laws, Peter. 1976. "Behavioural Objectives in Second Language Learning" in *La revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 32, no. 2, Janvier 1976, p. 129 à 136.

Porcher, Louis. 1975. "Questions sur les objectifs", in *Le français dans le monde*, 113 (Mai-Juin 1975), p. 9 à 12.

Richard, Jack C. dir. 1974. *Error Analysis, Perspectives on Second Language Acquisition.* London, Longman, 1974, 228 p.

Rivers, Wilga M. 1968. *Teaching Foreign Language Skills: Background, Assumption, Problems.* Chicago, University of Chicago Press, 1968, p. 1 à 31.

Richterich, René. 1973. "Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes apprenant une langue vivante". in *Modern Language Teaching to Adults: Language for Special Purposes.* M. de Grève et al, Bruxelles, AIMAV, 1973, p. 91 à 134.

Savignon, Sandra J. 1972. *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching.* Chicago, Rand McNally & Co., 1972, 115 p.

—. 1975. "Teaching for Communication", communication faite à la IVième Conférence Internationale ONITA/NYSAFLT Totonto, Février 1975. (Sera publiée dans le *NYSAFLT Bulletin* (1976).

Seelye, H. Ned. 1970. "Performance Objectives for Teaching Cultural Concepts." *Foreign Language Annals*, 3 (1970), p. 107-112.

Smith, Philip D., Jr. 1971. *Toward a Practical Theory of Second Language Instruction.* Philadelphia, Center for Curriculum Development, 1971, 106 p.

Steiner, Florence. 1972. "Performance Objectives in the Teaching of Foreign Languages." in *Foreign Language Annals*, Vol. 3 no. 4, Mai 1970, p. 579 à 591.

—. 1975. *Performing with Objectives.* Rowley, Newbury House, 1975, 187 p.

Valette, Rebecca M. 1975. *Le test en langues étrangères, guide pratique.* Montréal, CEC, 1975, 111 p.

Valette, Rebecca et Renée Disick. 1972. *Modern Language Performance Objectives and Individualization: a Handbook.* New York, Harcrout, Brace, Jovanovich, 1972, 260 p.

Van Passel, Frans. 1973. "Sense and Nonsense in Defining Foreign Language Teaching Objectives." in *Modern Language Teaching to Adults: Language for Special Purposes.* M. de Grève et al, Bruxelles, AIMAV, 1973.

ENGLISH — WHO NEEDS IT?

Ann Lowe

Before answering the question, "English, who needs it? ", I would ask, "English — what do you mean? " A look at the course offerings of the English Department of Concordia University reveals some thirty or forty Literature courses. A CEGEP course selection guide has a similar number of courses as well as "Definitions of Destiny" and "The Journey Within". Public education handbooks have vague statements about Reading, Language Arts, and Literature. If "Letters to the Editor" columns are any indication, the general public equates grammar and spelling with English. Obviously there is much confusion about what English as a subject is. A direct result of this confusion is the graduation, at all levels of education, of the functional illiterate.

Let me ask again, "English — what do you mean? " Twenty or thirty years ago, I doubt if many students studied English. Instead they had Reader, Spelling, Grammar, and Writing. In high school they studied Literature, Grammar, and Composition. Essays were a required feature of most subjects. University students struggled with Freshman Composition and the compulsory survey course of English Literature. In those simpler times, the school was an important element in the community and reflected the values and attitudes of the dominant groups. The church, young peoples' associations, and community organizations provided opportunities for verbal interaction. The family played an active role in the life of its members.

Ever since 1945 our educational systems have been scrambling, unsuccessfully, to keep up with a changing society. Whether under the guise of Language Arts or English -- whatever these are — children have been taught to read and write. For many, however, reading and writing are largely irrelevant exercises. The processes through which individuals, in the past, acquired proficiency in their native language are no longer operative.

A few years ago we discovered that Johnny could not read. Now we realize that Johnny cannot write either. The "real" world is concerned; the academic world is concerned; the students, too, are concerned. The concern of the "real" world has been amply illustrated by articles, books, and the recurring complaints of business executives that their secretaries can neither spell nor compose a complete sentence. Academic institutions

have made a variety of studies. One with which I have been involved has just been completed at Concordia University. Students in a selected number of classes, representative of all the faculties, were asked to write an essay of three to five hundred words on one of a number of topics. That some 500 students voluntarily agreed to participate is, I think, one indication of their concern. The essays were evaluated by three readers; the results have been tabulated, and a report is in preparation.

This survey suggests that possibly 80% of the student body cannot write competently. The essays lacked organization, coherence, and clarity; the language was frequently inaccurate and imprecise; ideas were often vague, sometimes little more than a series of generalizations made in a haphazard fashion. Within this large group, of course, there is a wide range of incompetence. Some will obviously not be able to meet the minimum requirements of their courses; others will probably "get by" quite easily.

Last year there was a dramatic increase in the demand for English Composition courses offered at the university. As a result, the number of sections was more than doubled. Many students are extremely frustrated by their inability to prepare reports, complete written assignments, and express their ideas clearly. They see their lack of verbal confidence as a deterrent to successful integration in the business and professional world.

What English do these students need? We must avoid thinking that they are in some way defective. Bonehead English courses are an insult to their intelligence. Yes, some of these students will need instruction in very basic skills. These are students, who, despite their background, want to be upwardly mobile. Other students, the vast majority, will require a more sophisticated programme. Basic to both groups is the need to think clearly. Thus the content and purpose of communication are of prime importance. Organization, coherence, precision, and accuracy are the handmaids of rational thought. The programmes should emphasize the process of communication; they should include a consideration of semantics, and the manipulative power of language. There should be some historical perspective of language development. If we are to break the scramble cycle, that is, devising ad hoc procedures to meet today's needs when we really must meet tomorrow's, we must establish new programmes in English outside the study of Literature.

English — Who Needs It? Control of the basic means of communication is essential not only for social and economic mobility but also for the maintenance of our democratic institutions. Regardless of our cynicism about the present health of these institutions, surely their future health, and ours, is dependent on the quality of our university graduates. Their need to communicate, for good or ill, suggests that they of all people need English.

English? What English? That is the essential question.

LANGUE SECONDE: CONNAISSANCES OU COMPÉTENCE?

Josiane F. Hamers

A l'heure actuelle, les programmes d'enseignement d'une langue seconde occupent une place de plus en plus importante dans les programmes d'éducation aussi bien au Canada que dans de nombreux autres pays. Ces programmes sont censés répondre à un besoin des populations: celui d'atteindre un certain rendement dans une langue seconde. Au Canada, par exemple, l'on voit que, depuis quelques années, aussi bien les spécialistes en éducation que les administrateurs encouragent le développement de nouvelles méthodes d'approches de l'enseignement des langues étrangères. D'autre part, malgré cet intérêt accru pour les problèmes d'apprentissage et d'enseignement de langue seconde, le nombre d'étudiants qui ont atteint un rendement élevé dans la langue cible est resté relativement restreint.

Parmi les différentes approches de l'enseignement de la langue seconde que l'on trouve à l'heure actuelle, les spécialistes, par exemple Tucker & d'Anglejan (1974), en dégagent deux tendances majeures. D'abord, il y a l'approche *traditionnelle* de l'enseignement de la langue cible, c'est-à-dire le genre de programme dans lequel on essaie de développer l'habileté de l'étudiant à comprendre, parler, lire et écrire la langue et ce jusqu'à un certain niveau de rendement spécifié. Ensuite, il y a les programmes où la langue cible sert de medium d'instruction pour une partie plus ou moins importante du curriculum scolaire. Evidemment à l'intérieur de chaque tendance il y a un nombre élevé de modèles proposés, de même qu'il existe une quantité infinie de combinaisons possibles entre les deux.

Lorsque nous parlons d'enseignement *traditionnel* nous nous référons surtout à l'ensemble de méthodes où la langue cible est enseignée comme matière, pendant X minutes par jour, pendant Y jours par semaine, et en commençant à un niveau Z (Tucker, 1974). A l'intérieur de cette structure assez générale l'on retrouve un éventail de méthodologies et de stratégies d'enseignement qui ont été développées et qui ont évolué au fur et à mesure que les bases théoriques de l'acquisition du langage changeaient. Par exemple, dans les anciennes méthodes que l'on range généralement sous l'appellation "*grammaire/traduction*" on enseignait les règles grammaticales de façon explicite; on demandait à l'étudiant la mémorisation de listes de vocabulaire fondamental, de déclinaisons, de conjugaisons, etc... En somme, on essayait de donner à l'étudiant les divers éléments de la langue cible en

espérant que le fait d'en prendre connaissance allait lui permettre de donner un certain rendement dans cette langue.

Durant les années 1950 les idées du psychologue behavioriste Skinner (1957) sur le comportement verbal ont attiré l'attention des didacticiens des langues. Skinner considère l'apprentissage d'une langue essentiellement comme une formation d'habitude, mettant en jeu les mécanismes de conditionnement, de généralisation et d'automatisme. C'est-à-dire qu'il y a d'abord apprentissage d'un grand nombre d'éléments discrets et qu'à partir de la connaissance de ces éléments, le sujet va, en pratiquant la manipulation de ces éléments de façon rapide et automatique, arriver à un certain rendement dans la langue cible. De cette approche behavioriste du comportement verbal sont nées les méthodes *audio-linguales* (Rivers, 1964).

Dans les méthodes *audio-linguales* la langue cible est introduite à l'étudiant par un professeur dont c'est la langue maternelle ou qui a au moins une excellente connaissance de la langue cible (native or native-like speaker); le rôle de l'étudiant consiste à écouter, répéter, exercer et éventuellement étendre ce que dit le professeur. Les structures grammaticales et le vocabulaire fondamental sont introduits oralement et l'étudiant exerce certaines séquences jusqu'à en posséder un contrôle automatique. En général, la lecture et l'écriture sont introduites après le développement des aptitudes à écouter et à parler.

Comme le fait remarquer Jakobovits (1970), il faut noter que les concepts psycholinguistiques sous-jacents à ces méthodes insistent sur le fait que le processus d'acquisition joue surtout à la surface. L'acquisition du langage est vue comme la conséquence d'une interaction entre le *S*, c'est-à-dire l'étudiant et son milieu; l'étudiant est considéré comme un organisme relativement passif, répondant aux conditions renforçatrices du milieu; les connaissances à acquérir sont vues comme des chaînes séquentielles, ayant une certaine probabilité, pouvant être apprises et généralisées pour donner de nouvelles combinaisons. Le processus d'acquisition se fait à partir des éléments de la *parole* auxquels l'étudiant est exposé et des relations existantes entre ces divers éléments.

Cette approche audio-linguale, mise en vogue dans les années 1960 et qui a donné naissance à un nombre considérable de méthodes faisant usage de gadgets tels que les laboratoires de langue, n'a pas donné les résultats escomptés et beaucoup de pédagogues de langue seconde ont vite déchanté et se sont déclarés peu satisfaits du rendement atteint. Leur déception devant l'utilisation des méthodes audio-linguales a été confirmée par une série d'études empiriques, telles que celles de Sherer & Wertheimer (1964) et de Smith (1969) qui ont démontré le peu de résultats obtenus avec les méthodes audio-linguales. Plus récemment une étude de Scott, Saegert, Perkins & Tucker (1974) a démontré que le rendement en langue cible n'était pas corrélé de façon significative avec le nombre d'années d'enseignement de langue seconde.

Alors que durant les années 1960 on assistait à l'échec des méthodes basées sur une vue behavioriste de l'acquisition du langage, les psycholinguistes établissaient de nouvelles bases théoriques de l'acquisition du langage, infra-structure théorique découlant essentiellement des théories chomskyennes. Les psycholinguistes en sont arrivés à considérer que l'acquisition d'une langue seconde aussi bien que l'acquisition de la langue maternelle sont caractérisées par le développement d'une créativité obéissant à un système de règles (rule-governed). L'étudiant découvre graduellement le système de règles sous-jacent à la langue à laquelle il

est exposé; le modèle d'évolution de l'acquisition est systématique et peut être prédit (Kennedy, 1973).

Cette nouvelle approche théorique du processus d'acquisition du langage a donné lieu à une révision fondamentale des méthodes de didactique de langue seconde. Cette infra-structure théorique attire surtout l'attention sur l'étudiant plutôt que sur le milieu et insiste sur la compétence et la créativité du *S*. L'on insiste sur le fait que l'activité en classe doit être une communication réelle et non pas un simulacre, que la productivité de l'étudiant doit être jugée en fonction du contenu plutôt que de la correction grammaticale. McNeill (1970) insiste sur le fait que la structure profonde s'acquiert avant la structure de surface et que pour cela la première règle acquise sera quasi identique à la structure profonde; une méthode d'enseignement de langue seconde doit respecter l'ordre d'acquisition. Ce point de vue a donné naissance à de nouvelles méthodes faisant usage de grammaires intermédiaires et d'erreurs génétiques.

Les conséquences de ce renouveau théorique pour l'enseignement d'une langue seconde ont été nombreuses et tout aussi radicales que la nouvelle théorie elle-même.

D'abord, à l'intérieur de l'approche traditionnelle, les méthodes utilisées ont évolué et l'on retrouve dans les dernières années un certain nombre de nouvelles solutions proposées, d'inspiration transformationnelle ou génétique, telles que celles proposées par Jakobovits (1970) qui suggère que l'étudiant soit amené à exécuter des transformations au sein d'une famille de phrases, par Cook (1970) qui propose l'usage de "semi-drills" laissant par là à l'étudiant une certaine liberté, ou encore par Boulouffe (1974) qui tente d'introduire la gradation dans la créativité. Ces méthodes restent traditionnelles dans la mesure où elles tentent toutes d'enseigner la langue cible comme matière pendant un nombre fixe d'heures et en faisant appel à une didactique. Elles diffèrent toutefois des méthodes audio-linguales dans la mesure où elles n'insistent plus sur le fait qu'il suffit que l'étudiant prenne connaissance d'un nombre d'éléments, qu'il exerce ensuite pour arriver à un certain niveau de rendement en langue cible, mais qu'elles reconnaissent l'importance d'une compétence à exploiter.

D'autres chercheurs, se basant de façon encore plus rigoureuse sur les connaissances actuelles du processus d'acquisition du langage, adoptent une approche nettement plus radicale et proposent que l'acquisition d'une langue cible se fasse accessoirement à une tâche de communication. Le succès de cette approche est dû aux résultats encourageants obtenus avec les diverses méthodes d'*immersion*. Alors que celles-ci deviennent aussi nombreuses et diverses que les méthodes traditionnelles, elles s'en distinguent par le fait que la langue cible n'est plus enseignée comme *matière* mais sert de *medium* d'instruction pour une ou plusieurs autres matières. Plutôt que d'être une matière à apprendre dont il faut connaître les éléments, elle devient un outil de communication dont l'étudiant doit pouvoir se servir.

Dans sa forme pure, la méthode d'*immersion* que l'on appelle *immersion précoce*, dont le prototype est le programme développé par Lambert & Tucker (1972) à Montréal, consiste à utiliser la langue cible comme unique medium d'instruction au début du curriculum scolaire et de ne jamais utiliser une approche traditionnelle de la langue seconde. L'étudiant apprend d'abord à communiquer dans la langue cible (sa "compétence communicative" en langue cible est développée); ensuite les habiletés langagières, lire et écrire, seront développées de la même façon que dans la langue maternelle, où d'ailleurs elles seront

introduites après avoir été acquises dans la langue cible.

Cette forme d'*immersion* n'est évidemment possible que dans le cas d'une population étudiante qui en est au tout début de sa scolarisation. Il faut également que le système d'enseignement soit suffisamment souple pour permettre de tels changements dans le curriculum scolaire. Lambert & Tucker ont été les premiers à insister sur le fait que l'immersion précoce n'est pas une panacée universelle et aussi sur l'importance des variables socio-psychologiques et culturelles qui doivent être prises en considération dans cette approche. Ceci a bien sûr amené les spécialistes à promouvoir d'autres formes d'immersion, comme l'*immersion successive* dans laquelle la langue cible est utilisée comme medium d'enseignement après avoir été pendant plusieurs années matière d'enseignement, et l'*immersion partielle* où le cours traditionnel est complété par un cours où la langue cible sert de medium d'instruction ou encore des méthodes où l'on exploite la compétence communicative en complément du cours traditionnel, telles que la méthode proposée par Savignon (1972). L'évaluation de ces différentes formes d'immersion a démontré que dès que la langue cible est introduite comme medium d'instruction, c'est-à-dire dès que l'on fait appel à la compétence communicative, le rendement augmente de façon spectaculaire (Lambert & Tucker, 1972; Edwards & Casserley, 1973; Genesee, Morin & Allister, 1974 et Scott, Saegert, Perkins & Tucker, 1974).

Donc, que pouvons-nous conclure de ce rapide tour d'horizon? Le changement radical qui s'est effectué chez les théoriciens de l'acquisition du langage les a amenés à porter un intérêt de plus en plus marqué à la compétence linguistique et communicative ainsi qu'à la créativité en jeu dans l'acquisition du langage. Ces nouvelles idées ont influencé l'enseignement d'une langue seconde de deux façons. D'abord les anciennes méthodes basées sur une vue behavioriste de l'acquisition du langage sont délaissées au profit d'une didactique se basant sur les principes de la psycholinguistique moderne, notamment celui selon lequel l'acquisition du langage est un processus de créativité. Ensuite, certains spécialistes suivent une voie différente, plus révolutionnaire, en suggérant de limiter l'étude de la langue cible *per se* au profit d'un usage accru de celle-ci comme moyen de communication.

Quelles sont maintenant les conséquences de ces nouvelles approches pour le professeur de langue seconde? Non seulement il a à faire face à une nouvelle approche didactique à l'enseignement de la langue seconde, mais l'insistance apportée à l'usage de la langue cible comme outil de communication lui demande d'élargir son rôle et d'aller au-delà de la didactique traditionnelle. Il peut par exemple être amené à enseigner la lecture et l'écriture en langue cible en traitant ses étudiants comme si la langue cible était la langue maternelle; il peut de même être appelé à travailler en équipe avec un professeur d'une autre matière qui sera enseignée au moyen de la langue cible.

La formation du professeur de langue seconde devra le préparer à ce rôle élargi. Afin de le remplir, le professeur devra non seulement si être familiarisé avec les diverses méthodes de didactique des langues, mais devra connaître les théories d'acquisition du langage; les différentes façon d'exploiter l'habileté communicative de l'étudiant doivent lui être accessibles; enfin, il doit être sensibilisé aux variables socio-culturelles intervenant dans le processus d'acquisition d'une langue seconde, telles que les attitudes, le statut socio-culturel de l'étudiant, la motivation (Gardner & Lambert, 1972; Lambert, 1973). En somme, le rôle du

professeur de langue seconde évolue, mais les résultats encourageants obtenus avec l'exploitation de la compétence communicative en langue cible, ne le rendent que plus passionnant.

Bibliographie

Boulouffe, J. 1974. *Le paradigme bipolaire, principe de création dirigée et de gradation pédagogique.* Thèse de doctorat (sous presse, Presses de l'Université Laval), Université Laval, 1974.

Cook, J.V. 1970. "The Creative Use of Language." *Audio-Visual Language Journal, 8*: 5-8, 1970.

Edward, H.P. & Casserley, M.C. 1973. "Evaluation of Second Language Programs in the English Schools — 1972-1973." The Ottawa Roman Catholic School Board, *Mimeo*, 1973.

Gardner, R.C. & Lambert, W.E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning.* Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

Genesee, F., Morin, S. & Allister, T. 1974. "Evaluation of the 1973-1974 Grade VII French Immersion Class." Protestant School Board of Greater Montreal, *Mimeo*, 1974.

Jakobovits, L.A. 1970. *Foreign Language Learning*, Newbury House Publishers, Rowley, Mass., 1970.

Kennedy, G. 1973. "Conditions for Language Learning." In J.W. Oller & J.C. Richards (Eds.). *Focus on the Learnier: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher.* Rowley, Mass., Newbury House, p. 66-80, 1973.

Lambert, W.E. 1973. "Cultural and Language as Factors in Learning and Education." Paper presented at the 5th Annual Learning Symposium on Cultural Factors in Learning, Western Washington State College, Bellingham, Washington, 1973.

Lambert, W.E. & Tucker, G.R. 1972. *The Bilingual Education of Children.* Rowley, Mass., Newbury House, 1972.

McNeill, D. 1970. *The Acquisition of Language. The Study of Developmental Psycholinguistics.* New York: Harper & Row, 1970.

Rivers, W.M. 1964. *The Psychologist and the Foreign-Language Teacher.* Chicago: University of Chicago Press, 1964.

Savignon, S.J. 1972. *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching.* University of Illinois Press, Urbana-Champaign, 1972.

Scherer, G.A. & Wertheimer, M. 1964. *A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching.* New York: McGraw Hill, 1964.

Scott, M.S., Saegert, J., Perkins, J. & Tucker, G.R. 1974. "A Note on the Relationship between English Proficiency, Years of Language Study and Medium of Instruction." *Language Learning, 24*: 99-104, 1974.

Skinner, B.F. 1957. *Verbal Behavior.* New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

Smith, P.D. 1969. "The Pennsylvania Foreign Language Research Project: Teacher Proficiency and Class Achievement in Two Modern Languages." *Foreign Language Annals, 3*: 194-207, 1969.

Tucker, G.R. 1974. "Methods of Second-Language Teaching." Paper presented at the Federal Provincial Conference on Bilingual Education, Halifax, January 1974.

Tucker, G.R. & d'Anglejan, A. 1974. "New Directions in Second Language Teaching." Paper presented at the Inter-American Conference on Bilingual Education, Mexico City, November 1974.

QUELLE LANGUE ENSEIGNER? PROBLÈMES DE NORMES ET DE NIVEAUX

Gilles Bibeau

Lorsqu'on m'a invité à participer à une table ronde dans le cadre du Colloque de l'ACLA, j'ai accepté avec empressement en me disant qu'on ne peut guère refuser un tel honneur. Mais lorsque j'ai commencé à réfléchir au thème proposé, j'ai compris combien j'avais été vaniteux.

En effet, il y a des années que la question de la norme dans l'enseignement des langues se pose et des années que les mêmes protagonistes servent les mêmes arguments. Il y a les puristes qui souhaitent que la langue enseignée soit uniformément celle des dictionnaires et des grammaires; il y a les linguistes descriptifs qui défendent l'existence et la valeur linguistiques des usages régionaux; il y a enfin les "actifs" comme mon collègue et ami Corbeil qui doivent développer des modèles applicables à des situations pratiques et qui font de leur mieux pour tenter la réconciliation du milieu avec les références officielles...

J'ai moi-même participé à ces débats à plusieurs reprises, sur des tribunes comme celle-ci ou dans des textes publiés sous forme de livre ou d'articles (Bibeau 1966, 1973). Il me semble cependant que je suis de plus en plus à court d'arguments autres que théoriques pour aborder cette question à nouveau.

Si les discussions n'ont pas manqué durant toutes ces années, les travaux de recherches, eux, ont été rares. Il est clair, à mes yeux, que nous devons d'abord faire une distinction fondamentale entre la norme linguistique, qui se confond avec l'usage réel, et la norme sociale qui, elle, correspond à ce que les membres de toute société, même primitive, pensent de cette question. S'il est indéniable que les parlers vernaculaires, comme d'ailleurs les différents dialectes d'une même "Lingua", possèdent les caractéristiques systématiques des langues, c'est-à-dire qu'elles fonctionnent aussi bien et d'après des grammaires aussi complètes, il est raisonnable d'admettre que la perception que les usagers se font du bon ou du mauvais usage, la classification sociale à laquelle ces usages correspondent, les relations entre les pressions sociales et les besoins réels de la communication jouent un rôle aussi important que les critères linguistiques formels dans la délimitation d'une norme d'enseignement. Or, que sait-on de ces phénomènes sociaux reliés à l'utilisation d'une langue? Que sait-on sur les facteurs psychologiques qui entrent en jeu dans l'apprentissage

et l'utilisation d'une langue, sur les rapports entre la pensée et la langue, entre l'attitude et le registre linguistique? Quelles conséquences pourrait avoir le fait, par exemple, de ne pas enseigner à écrire correctement (d'après la grammaire officielle)? ... Que répondre à un étudiant de langue seconde qui vous dit qu'il ne peut pas communiquer avec les gens ordinaires avec la langue châtiée que vous lui avez enseignée? ... Autant de questions auxquelles nous ne pouvons actuellement répondre qu'avec des arguments théoriques. Autant de domaines où la recherche est sporadique sinon inexistante.

Si nous ramenons cette question de la norme sur la table régulièrement, c'est sans doute beaucoup plus pour des raisons sociales (problèmes d'identité culturelle, d'orientation politique) que pour des raisons linguistiques (incapacité de communiquer). Nous réussissons très bien à nous comprendre, mais nous avons souvent beaucoup de mal à nous entendre, chacun cherchant à propager son usage.

Sans vouloir mettre en cause les aspects politiques de la question linguistique, je serais porté à suggérer de cesser de discuter dans l'abstrait et, plutôt, de faire, d'encourager ou de soutenir des travaux de recherches sur les aspects sociaux, psychologiques et pédagogiques de l'usage linguistique. Ces travaux éclaireraient le débat d'un nouveau jour et nous permettraient de choisir ou de conseiller plus adéquatement et de façon plus réaliste le contenu linguistique de l'enseignement des langues.

Il est bien évident que le niveau d'enseignement (élémentaire, secondaire, collège, adultes), la langue enseignée (maternelle, seconde, étrangère), les objectifs visés par l'enseignement (communiquer oralement, écrire seulement, lire seulement, participer à des réunions techniques, se préparer à des études avancées, etc...) et les circonstances dans lesquelles cet enseignement se fait (âge, lieux, professeurs, etc.) sont les premières variables qui doivent entrer dans des recherches de ce type. Le mode d'utilisation de la langue apprise et le degré de satisfaction personnelle et sociale sont encore d'autres variables indispensables.

L'enseignement des langues, aussi bien maternelle que secondes, se fait aujourd'hui sur une si vaste échelle, dans des conditions et avec des objectifs si variés que la tentation la plus facile est de choisir le niveau le plus élevé pour tout le monde sans distinctions, en espérant que la norme imposée (socialement) deviendra réelle (linguistiquement). Cette tentation, à mon humble avis, est à fuir: il faut plutôt essayer de spécifier le plus clairement possible les objectifs visés et de connaître le mieux possible les conditions de l'apprentissage, si l'on espère arriver à des résultats non seulement satisfaisants, mais fonctionnels. Sans oublier toutefois que, même connus, les facteurs sociaux continueront à jouer.

Bibliographie

Bibeau, G. 1966. "Nos enfants parleront-ils français? ", *Actualité*.
—. 1973. "Joual en tête", *La Presse*, 16 juin, No. 143.
—. 1973. "La didactique du français: principes et applications", *Prospectives*, (9, 2).

LA NORME DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, LANGUE MATERNELLE

Roland Pelchat
Henrietta Cedergren

Le concept de NORME réfère à deux réalités bien distinctes et à deux applications bien différentes, si l'on songe à l'enseignement du français, langue maternelle.

La norme I connote des valeurs comme *canon, idéal, loi, modèle, principe, règle* (cf. Le petit Robert) et se réfère à la langue de l'élite, du livre la plupart du temps, et qu'on appelle la langue standard, officielle, publique.

La norme II prend une valeur statistique: c'est la langue qui est généralement parlée ou écrite compte tenu de plusieurs facteurs, que nous allons voir brièvement.

Contrairement à une opinion généralement répandue, la langue n'est pas un tout homogène, elle est multiforme, hétérogène. Partout où il y a des gens qui parlent (langue vivante en opposition avec une langue morte, momifiée), il y a des différences. Ces différences se manifestent dans tous les aspects de la langue (vocabulaire, prononciation, morphologie, syntaxe) et selon une multiplicité de facteurs.

La géographie est peut-être le facteur le plus perceptible de la variation. Si on considère l'aire linguistique occupée par la francophonie, on se rend vite compte des différences d'un pays à l'autre. Même à l'intérieur d'un même pays, que ce soit la France ou le Canada, on observe des variétés régionales qui affectent tous les plans de la langue.

Si la variation dialectale est facilement observable, l'appartenance sociale est un facteur de variation peut-être encore plus important. Même dans une communauté linguistique fortement unifiée (donc théoriquement homogène dans son dialecte), on constate de nombreuses différences liées cette fois-ci aux stratifications sociales. Un grand nombre d'enquêtes ont montré clairement que d'un point de vue statistique, on ne parle pas de la même façon selon qu'on appartient à la classe moyenne, à la classe favorisée ou à la classe défavorisée.

Le sexe est aussi un autre facteur de variation linguistique. Bien que notre civilisation "unisexe" cherche à faire disparaître un certain nombre de stéréotypes de comportement (qu'on pense au sacre, par exemple, qui était jusqu'à ces dernières années la chasse-gardée

des hommes), on note des différences entre le parler des hommes et le parler des femmes. Pour ne donner qu'un exemple, des recherches récentes (Sankoff-Cedergren) ont pu établir une corrélation entre certaines variables linguistiques comme la liaison ou l'élision avec le sexe des locuteurs.

Les enfants ne parlent pas comme leurs parents et encore moins comme leurs grands-parents. C'est que l'âge est un facteur de variabilité linguistique à l'intérieur d'une tranche donnée de l'histoire d'une langue en ce même temps qu'il en est un facteur d'évolution.

La langue varie aussi selon la situation de communication. Il est facile d'observer qu'on ne parle pas exactement de la même façon selon que l'on s'adresse à des intimes ou à des personnages officiels, selon que l'on est en contexte familier ou formel. On peut imaginer un continuum de registres allant de l'informel au formel et qui seraient conditionnés par des contraintes contextuelles. Ce déplacement sur l'axe de la formalité est vécu plusieurs fois par jour et souvent à l'insu des locuteurs.

Peut-on dès lors parler d'*une* norme unique, commune à tous les francophones du monde entier? On accepte de plus en plus l'idée que l'oral diffère de l'écrit au point qu'on réfère à une grammaire de l'écrit et à une grammaire de l'oral. On serait donc confronté non pas à une norme, mais à deux normes.

Si l'écrit présente, à cause de son caractère officiel et de son conservatisme, une relative homogénéité, peut-on en dire autant de l'oral?

Est-il réaliste de proposer une norme de l'oral, qui se présenterait comme un idéal à atteindre, mais qui ignorerait les différents facteurs de variabilité que nous venons d'esquisser et qui sont inhérents au fonctionnement normal d'une langue?

Si on adopte une position plus concrète, à savoir tenir compte de la langue telle qu'elle est parlée effectivement par les usagers, ne serait-il pas plus juste de parler de plusieurs normes? La norme se confond alors avec la convenance: c'est celle qui est la plus appropriée compte tenu de la situation de communication.

On voit sans peine ce qu'une telle prise de position entraîne de conséquences quant aux finalités de l'enseignement du français langue maternelle et surtout quant aux interventions des maîtres.

PEUT-ON ENSEIGNER UNE LANGUE DE TRAVAIL? (français, langue seconde)

Lila Van Toch

Sans vouloir aborder l'aspect socio-politique de la question, nous devons cependant reconnaître que l'intérêt suscité récemment par l'enseignement du français langue seconde comme "langue de travail" est étroitement lié, du moins au Québec, à la loi 22 sur la langue officielle et en particulier au chapitre II sur la langue des entreprises et des professions d'utilité publique qui exige que tous les candidats à une corporation professionnelle possèdent la connaissance d'usage de la langue française.

La réponse à la question "à qui enseigner" les langues de spécialités au Québec est donc donnée, et voici le portrait type de notre étudiant:

1. C'est un jeune adulte ou un adulte inscrit au Cegep ou à l'Université et qui se prépare à exercer une profession.
2. Il est de niveau intermédiaire en français s'il a fait ses études au Québec, et de niveau élémentaire ou intermédiaire s'il vient d'une autre province ou d'un autre pays.
3. S'il est sur le point de terminer ses études professionnelles, il est pressé et il est "stressé".
4. Le cours doit le préparer à un examen standardisé de compréhension et d'expression orales et écrites et plus tard à un examen de terminologie.
5. Il ne pourra pas exercer sa profession au Québec tant qu'il n'aura pas réussi à l'examen, auquel il peut se présenter à tous les trois mois.

Ceci dit, et en tenant compte du fait que le matériel pédagogique est à peu près non-existant, quelles langues de spécialités allons-nous offrir en priorité? A quel niveau? Quels seront les objectifs précis des cours? Les méthodes les plus efficaces, les plus rapides? Quel sera le contenu de chaque cours, le format? Comment adapter ou créer le matériel nécessaire? Qui va enseigner? Qui va former les maîtres?

Autant de questions sur lesquelles portera, j'espère, la discussion de cet après-midi.

Pour faciliter cette discussion je voudrais, si vous le permettez, vous faire part du fruit de nos travaux dans ce domaine, au Département de français à l'Université Concordia, au Campus Loyola.

Nous avons commencé en 1972 à préparer une série de cours en langues de spécialités pour répondre aux besoins de nombreux étudiants qui les réclamaient bien avant le Bill 22. A présent, les cours que nous offrons sont les suivants:

French for Community Health Services
French used in Physical Education and Sports
French for Recreology
French for Social Sciences
French for Industry
French for Library Science
Langue des Affaires et Langue de la Gestion

En préparation:

Le français juridique et l'Art de parler en public

Je me permets de citer quelques passages d'un rapport sur la planification d'un de ces cours, "French for Library Science", à titre d'exemple, illustrant comment nous avons essayé de répondre, bien souvent à tâtons, aux questions que nous venons de nous poser.

Cours thématiques de français langue seconde:

Extraits d'un rapport sur la planification du cours
317: French for Library Science
An instructional Unit in French as a Second Language

1. Priorités quant au contenu professionnel

As there were no ready-made teaching materials available for any of the vocational courses to be offered in the programme, and no funds for developping them, it was obviously necessary to assign an order of priorities to the vocational areas. The criteria were of a practical, rather than theoretical nature:

The French Department would elaborate teaching materials in French as a second language

a. for those areas of work or study which were already being taught at Loyola;
b. within them, for those Departments which were ready to cooperate with us on course content and recommend the French courses as electives to their students;
c. and within the latter, first priority would go to those areas where the learners came in frequent contact with the French speaking public in the exercise of their functions, since their need for communicating in French on the job would be the most urgent.

2. Ressources humaines

The Library Science Department would assign a Faculty member, as regular adviser to a member of the French Department to determine vocabulary content closest to the actual situations of communication; the Library Science Department would also help in bibliographic search and in gathering source materials.

The French Department would be responsible for the overall planning and elaboration of the course, for its linguistic content, teaching strategies, implementation and evaluation.

3. Niveau du cours

It is offered at the lower intermediate level of language proficiency, because it is felt that

a. below that level, i.e. at the beginning and elementary levels, the students need an introductory French course to be able to manipulate the language;
b. above that level, i.e. higher intermediate and advanced, students are able to satisfy the basic need for communication on the job. A further more advanced course may be planned at a later date for this group if the need is felt.

4. Contenu du cours

Il must be emphasized for this course as for all others in the series that professional skills (in this case, library skills) will *not* be taught, only the French language skills pertinent to the particular field. E.g.: The students will not be taught the rules of Dewey Decimal cataloguing. They will, however, learn the French names of the main Dewey catalogue headings.

The terminology appropriate to each situation will be gradually introduced (e.g. story telling, library orientation, initiation to elementary research, to the parts of the book, etc.) from the simplest to the more complex library roles and services. This will be done mostly in simulated situations of oral communication with the client. Finally, in the last part of the course, the acquired vocabulary will be systematically reviewed and enlarged according to the main service categories.

5. Objectifs du cours

Course Goals. The course goal, in very general terms, is implied in the course description:

> At the end of the course, the students will be able to communicate in French with their clients, co-workers and related agencies in the exercise of their functions in the library field.

Course Objectives. In specifying objectives for the course, we have followed the Valette-Disick taxonomy (Bloom's taxonomy adapted to modern language performance objectives).

The following were the guiding principles in formulating the objectives:

a. to set both subject matter and affective objectives;
b. to distinguish between formal and expressive objectives;
c. to include different stages of the taxonomy, up to and including stage 4 (Communication) in subject matter, and stage 2 (Responsiveness) in the affective taxonomy.

6. Evaluation du cours

When the course has been implemented, taught and evaluated, the necessary changes will be made in consultation with the teacher, a student representative, and the course planners. A detailed flow-chart of all the steps, which was prepared last year for other courses by the writer, will serve as model.

It is hoped that the course materials (student exercise book and teacher's guide) will be

published when they are judged satisfactory. They will then form part of the series *Le français dans votre carrière*, in which the first two sets of materials are now being readied for publication.

J'espère que cet exemple du travail d'une équipe face aux problèmes de l'enseignement des langues de spécialités pourra nous aider dans notre discussion de ces problèmes que je me permets, donc, de reformuler sous forme de questions:

1. Quelles devraient être les priorités quant au contenu professionnel des cours?
2. Quels sont les pré-requis linguistiques, à quel niveau peut-on enseigner ce cours?
3. Quels sont les objectifs? Que faut-il enseigner à l'étudiant
   en phonologie?
   en structure?
   en vocabulaire?
4. Qui doit préparer, qui doit enseigner ces cours? Un professionnel? Un professeur de français? Les deux?
5. Quelle doit être la longueur du cours? 36 heures? 72? autre?
6. Le format: en classe, à la télé, en modules, en simulation, autre?
7. Problèmes connexes (financiers et autres) à la préparation du matériel didactique.
8. Autres problèmes.

La discussion qui s'engagera sur ces questions nous permettra d'échanger nos expériences et d'amorcer une collaboration qui se prolongera au-delà de cet atelier et de ce colloque.

L'ANALYSE DES FAUTES ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES SECONDES

Magdelhayne F. Buteau

Introduction

Tout comme pour l'enseignement des langues, il est naturel de se demander *pour qui, pour quoi* l'analyse des fautes peut-elle présenter un certain intérêt et s'intégrer dans le cadre d'un colloque de l'ACLA.

Le sujet prend de plus en plus d'actualité: nous n'avons qu'à nous référer à trois récentes publications qui présentent des résumés substantiels de la recherche sur l'analyse des fautes, à savoir les rapports de S.P. Corder (1975), d'Albert Valdman (1975) et l'ouvrage de Schumann et Stenson (1975).

Cependant, nous devrons circonscrire le sujet et n'en étudier que certains aspects. Pour ce faire, nous nous limiterons:

1. A définir les termes;
2. A distinguer les divergences d'attitudes envers la faute chez les enseignants, chez les linguistes et chez les psycholinguistes;
3. A passer en revue les problèmes méthodologiques que comporte l'analyse scientifique des fautes;
4. A étudier en table ronde l'analyse des fautes dans le cadre de la pratique quotidienne de l'enseignement d'une langue seconde dans la salle de classe.

Définition des termes

La *faute* se définit généralement au dictionnaire comme un manquement à une règle ou à une norme, tandis que l'*erreur* est ce qui va à l'encontre de la vérité ou de la réalité.

Cependant, dans la mesure où la vérité ou la réalité peuvent être considérées comme normes, l'erreur peut être une faute et la faute peut être une erreur. Or, en manière de langue, il s'agit plutôt de règle que de vérité; c'est pourquoi l'expression "l'analyse des fautes" me semble bien correspondre à l'expression anglaise "error analysis".

De plus, quand on parle d'analyse de fautes, il y a deux interprétations possibles. Pour le chercheur, c'est un procédé scientifique s'appuyant sur des fondements théoriques et comportant une démarche et des techniques rigoureuses. Pour le professeur, l'analyse des

fautes fait partie de l'aspect diagnostique et correctif de son enseignement.

Perception diverse de la faute

Tous n'ont pas la même perception de la faute de langue. Dans *La Grammaire des Fautes* publiée en 1929, Henri Frei constate que beaucoup de Français ont tendance à dire "les objets que j'ai besoin" et à mutiler ainsi plusieurs structures françaises. Il en conclut simplement que de tels énoncés, entendus fréquemment, correspondent à un besoin d'économie dans l'utilisation des moyens de communication, et qu'ils manifestent un certain système de la langue.

Parmi les professeurs de langues, il faut établir une distinction. Pour les adeptes d'un enseignement traditionnel, la faute est perçue comme la violation du code, le manquement à la règle; elle constitue ce qu'il faut identifier, compter, corriger et faire éviter, parce qu'elle fait la preuve de l'échec de l'apprentissage et de l'enseignement. D'autre part, pour les tenants d'une pédagogie nouvelle axée sur la compétence de communication, la faute, c'est ce qu'on doit tolérer, oublier même, afin de ne pas créer d'inhibition au jaillissement d'expression spontanée qu'il faut constamment susciter et stimuler chez l'élève.

Les linguistes manifestent une attitude plus objective envers la faute; ils n'y voient qu'une déviation plus ou moins marquée par rapport à l'usage courant. Ils en font l'objet de recherches étendues, comportant des mesures et des descriptions subtiles.

En outre, les spécialistes en études contrastives considèrent que la faute traduit très souvent la difficulté résultant de mécanismes d'interférence issus de systèmes linguistiques déjà assimilés. En effet, l'un des objectifs de la linguistique contrastive ou comparée consiste à établir une hiérarchie des difficultés fondée sur l'identification et le classement des similitudes et des différences entre les langues. Une telle hiérarchie permettrait de prévoir, de prévenir, ou tout au moins d'expliquer la faute. Les travaux de Lado sont un exemple de ce genre de recherche.

Enfin aux yeux des psycholinguistes, la faute revêt une valeur positive, en ce sens qu'elle devient un indice des différents stades de l'acquisition d'une langue. Dans cette perspective et dans celle des récentes théories innéistes de l'acquisition du langage, la faute serait non seulement inévitable mais utile et nécessaire à l'élève. C'est principalement Corder qui, en 1967, dans un article souvent cité, a formulé la double hypothèse que la faute pourrait être la manifestation de la mise à l'essai d'une grammaire provisoire et que l'analyse des fautes systématiques pourrait fournir des indications fécondes sur les stratégies d'apprentissage et sur les étapes à franchir dans l'intériorisation d'un système linguistique.

Dans certains milieux, cette hypothèse a servi à réorienter les efforts de la recherche. L'intérêt s'est quelque peu détourné de la langue, de la sélection et de la progression des éléments à enseigner; il s'est avivé davantage pour l'élève, (qu'on appelle aussi l'apprenant ou l'apprenti) et pour la manière dont il réagit au contenu linguistique auquel il est exposé. Selon ce point de vue, la faute tout aussi bien que l'énoncé correct reflète d'une façon complémentaire le processus d'assimilation propre à chaque étudiant.

Selon cette ligne de pensée, certains croient que l'analyse des fautes peut faciliter la formulation d'intéressantes théories psycholinguistiques susceptibles d'inspirer les enseignants à tenir compte davantage de la cadence et du style individuel d'apprentissage de leurs élèves. L'analyse des fautes pourrait alors combler les lacunes de la linguistique

contrastive et offrir un apport précieux à la pédagogie des langues en assurant des fondements réalistes à des applications pratiques telles que la formulation des objectifs, l'élaboration des programmes, la préparation de matériel didactique et le choix des interventions pédagogiques.

Problèmes méthodologiques de l'analyse des fautes

L'analyse scientifique des fautes n'est pas sans poser plusieurs problèmes fondamentaux dont voici les plus importants:

1. La constitution du corpus.
2. L'identification et la justification des fautes.
3. Le classement des fautes.
4. L'interprétation des fautes.

1. *Le problème du corpus* comporte le choix de la production langagière qui fera l'objet de l'analyse. L'étude peut être longitudinale et porter sur le développement suivi de certains aspects du langage chez un nombre limité de cas. Les travaux de Dato (1972) en sont un exemple. L'étude peut aussi être ponctuelle et porter sur l'état de la langue chez des groupes nombreux et relativement homogènes d'apprenants, à un moment précis de leur apprentissage. L. Dûsková (1969) poursuit ce type de recherche.

De plus, le corpus peut provenir de réponses à des questions très structurées ou comprendre des séquences plus ou moins longues d'expression spontanée, orale ou écrite. La recherche que j'ai terminée en 1970 portait sur un examen de grammaire française écrite pour des élèves de onzième année. Les candidats devaient répondre à des questions à choix multiple, remplacer des tirets ou effectuer des transformations dirigées. Dans tous les cas, les embûches sont nombreuses: Valdman et Corder, dans les ouvrages déjà cités, nous en décrivent un bon nombre et s'accordent pour souligner un grand besoin de recherche dans ce domaine.

2. *L'identification de la faute* doit s'appuyer sur une justification linguistique acceptée, ce qui suppose une description rigoureuse de la langue en question et l'établissement d'une grille fonctionnelle d'analyse. Compte tenu de la prolifération des théories linguistiques et des grammaires descriptives, il n'est pas possible d'insister ici sur la difficulté inhérente à cette étape de l'analyse des fautes.

3. *Le classement des fautes* devient aussi une étape pleine de complications. En général il doit se faire au niveau qualitatif, quantitatif et évaluatif.

Le relevé des fautes doit être systématique, selon des catégories bien établies. Selon le contexte de la recherche, l'on peut distinguer les fautes d'expression ou de compréhension, les fautes persistantes ou occasionnelles, les fautes relevant de la connaissance de la langue ou celles qui ne sont que des lapsus et ainsi de suite. On peut aussi, dans certains cas, parler de fautes d'omission, de substitution, de réduction. Le B.E.L.C. a publié en 1967 une grille de classement typologique comprenant au-delà d'une quinzaine de classes fondées sur des critères fonctionnels — formels, qui permettent de regrouper, par exemple, pour n'en nommer que quelques-unes, les fautes lexicales ou grammaticales, morphologiques ou syntaxiques, phonologiques ou sémantiques, orales ou graphiques, absolues ou relatives, de concordance interne ou externe, etc. Il est évident que les catégories pertinentes sont nombreuses: le problème réside dans le choix approprié à l'objectif de l'étude.

Le classement quantitatif relève de la docimologie. La fréquence relative de chaque type de faute et certains coefficients de corrélation doivent être calculés et établis selon les procédés statistiques indiqués pour ce genre de recherche, particulièrement quand il s'agit d'un nombre considérable de sujets. Il s'agit d'établir la faute réellement systématique et recurrente. C'est ce type de faute qui est le plus significatif tant pour l'individu que pour le groupe.

Le classement évaluatif se rattache à l'importance de la faute du point de vue de la communication ou de la progression de l'enseignement, compte tenu des circonstances et des variables qui accompagnent cet enseignement: le niveau, les objectifs, la méthode, etc.

4. *L'interprétation des fautes* relève plutôt de la psychologie du langage que de la linguistique descriptive. Elle consiste à suggérer une explication plausible de chaque type de fautes. Elle implique l'établissement très périlleux du lien de causalité. Colette Rojas (1971) fait mention de causes linguistiques, psychologiques et pédagogiques. Richards (1974) introduit la distinction entre les causes interlinguistiques et intralinguistiques. Il attribue la plupart de ces dernières à la surgénéralisation, à la connaissance incomplète des règles, à l'ambiguïté du contexte d'application. Evidemment la plupart des études font état de causes reliées à différentes sortes de transfert et particulièrement à l'interférence plus ou moins complète de la part de la langue première.

Pour ma part, j'ai tenté de relier à l'interférence, à peu près 50% des fautes relevées dans ma recherche. George (1972) en vient à la conclusion qu'au moins 35% des fautes en langue seconde sont attribuables à cette cause. Il est donc évident que les élèves font un grand nombre de fautes dont l'origine reste à explorer. Kellerman (1974) croit que l'interprétation des fautes pourrait être améliorée s'il était possible d'interroger les sujets eux-mêmes sur leurs propres stratégies dans le choix des éléments et des formes de leurs constructions langagières.

Voici donc les grandes lignes de l'analyse des fautes sous son aspect scientifique. La table ronde qui suivra incessamment vous permettra d'en dégager quelques applications ainsi que d'examiner les modalités possibles d'analyse et de correction des fautes dans le cadre de l'enseignement quotidien d'une langue seconde.

En conclusion vous me permettrez de vous exprimer deux observations. D'abord, dans son état actuel, l'analyse des fautes semble comporter autant de problèmes que de promesses. D'autre part, si je me transporte par la pensée à l'an 2000, j'ai l'impression sinon la conviction que même à cette époque-là, en dépit et peut-être à cause de tous nos efforts, la faute cohabitera encore avec l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes.

Résumés des opinions émises en atelier

En dépit de ces difficultés énumérées au cours de l'exposé, les participants ont semblé être d'accord pour dire que l'analyse, par un enseignant, des fautes commises par ses élèves, reste un procédé fructueux et même nécessaire.

En effet, l'analyse des fautes présente des avantages particuliers sur le plan des interventions pédagogiques et des activités d'évaluation. L'auditoire a noté qu'elle offrait, à l'enseignant, la possibilité de se rendre compte de la pertinence de son enseignement et de l'individualiser, d'adapter un enseignement correctif aux besoins réels des apprentis, de savoir ne pas intervenir d'une façon normative à certaines étapes de l'apprentissage, enfin

d'établir une évaluation fondée autant sur des critères positifs que négatifs.

On a, également, mis l'accent sur les différentes façons d'analyser et de corriger les fautes: il semble que la participation des apprentis eux-mêmes soit très utile dans l'identification, l'explication et la correction des fautes.

Bibliographie

Berends, Margery L. 1971. *An Analysis of Error Patterns, Rates and Grade Equivalent Scores on Selected Reading Measures at Three Levels of Performance*, ERIC ED, Ed. D. Dissertation, Oklahoma State University, 1971.

Bhatie, A.T. 1974. "Error Analysis of Student's Compositions," *IRAL* 12: 337-350, Nov. 1974.

Burt, Marina K. 1975. "Global and Local Mistakes," in *New Frontiers in Second Language Learning*, J. Schumann and N. Stenson, eds., Rowley, Newbury House, 1975.

—. 1975. "Error Analysis in the Adult EFL Classroom." *TESOL Quarterly* 9: 53-64, 1975.

Buteau, Magdelhayne. 1970. *Significance of Errors Made by English-Speaking Students on a Written French Grammar Examination*, Ph. D. Dissertation, McGill University, 1970.

—. 1974. "Students' Errors and the Learning of French as a Second Language," in Schumann, John, ed., *New Frontiers in Second Language Learning.* Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc., 1974, 20-32.

Cohen, A. 1974. "Error Correction and the Training of Teachers." Paper delivered at the *ACTFL Annual Meeting*, Denver, Nov. 1974.

Coamber, James E. 1972. *A Psycholinguistic Analysis of Oral Reading Errors Made by Good, Average and Poor Readers*, Ph. D. Dissertation, The University of Wisconsin, 1972.

Corder, P. 1967. "The Significance of Learner's Errors." *International Review of Applied Linguistics in Language Learning* 5: 161-169, 1967.

Corder, S.P. 1971. "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis," *IRAL* 9: 147-160, 1971.

—. 1975. "Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition." *Language Teaching and Linguistics Abstracts* 8: 201-218, 1975.

Corder, S.P. and Allen, J.P. (eds.). 1975. *The Edinburgh Course in Applied Linguistics* (Three Volumes Oxford, Oxford Press, 1975).

Dato, Daniel P. 1972. "The Development of the Spanish Verb Phrase in Children's Second Language Learning." 19-33 in P. Punsleur and T. Quinn eds., *The Psychology of Second Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 1972.

Debyser, F., Houis, M. and Rojas, C. 1967. *Grille de classement typologique des fautes.* Paris: Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger, 1967.

Debyser, F. *Etude des fautes phonétiques d'élèves thaïlandais.* B.E.L.C.

Dulay, Heidi C. 1972. "Goofing: An Indicator of Children's Second Language Learning Strategies," *Language Learning* 22: 235-252, 1972.

Dulay, Heidi C. and Burt, M.K. 1972. "You Can't Learn Without Goofing: An Analysis of Children's Second Language Errors," 1972.

—. 1974. "Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition," *TESOL Quarterly* 8: 129-135, 1974.

Dûsková, L. 1969. "On Sources of Errors in Foreign Language Learning." *IRAL* 7: 11-36, 1969.

Frei, Henri 1929. *La Grammaire des Fautes* Paris: Geuthner; Geneva: Kundig and Leipzig: Harrossawitz, 1929.

French, F.G. 1949. *Common Errors in English: their Cause, Prevention and Cure*, London: Oxford University, 1949.

George, H.V. 1972. *Common Errors in Language Learning: Insights from English*, Rowley, Newbury House, 1972.

Gorbet, F. "Error Analysis: What Teachers Can Do? " in R. Shiu (ed.), *Errors: a New Perspective.* Toronto: Research Division, Directorate of Studies, Civil Service Commission.

Hammarberg, B. 1973. "The Insufficiency of Error Analysis," in J. Svartvik ed., *Errata*, 1973.

Jain, M.P. 1974. "Error Analysis: Source, Cause and Significance," in J.C. Richards ed., *Error Analysis*, 1974.

James, C. 1975. "Judgements of Error Gravities," *ELS*, July 1975.

Johansson, Stig. "Problems in Studying the Communicative Effect of Learners' Errors," in S.P. Corder and E. Roulet eds., *Proceedings of the Fourth Seminar on Theoretical Models in Applied Linguistics*, Brussels: AIMAU and Paris: Didier, in Theoretical Models in Applied Linguistics, Brussels: Aimau and Paris: Didier, in press.

—. 1975. "Uses of Error Analysis and Contrastive Analysis," *English Language Teaching* 29: 246-253, 330-336, 1975.

Lado, Robert. 1968. "Contrastive Linguistics in a Mentalistic Theory of Language Learning." in Alates, James A. (ed.). *Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies.* Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1968, 123-136.

Nickel, G. 1972. "Problems of Learners' Difficulties in Foreign Language Acquisition," *IRAL* 9: 219-227, 1972.

Py, Bernard. 1973. "Analyse des erreurs et acquisition des structures interrogatives du français", *CILAB* 17: 21-29, 1973.

Richards, J.C. 1971. "Non-Constrastive Approach to Error Analysis," *English Language Teaching* 25: 204-219, June 1971.

—. 1971. "Error Analysis and Second Language Strategies," *Language Sciences*, Oct. 1971, No. 17, p. 12-22.

—. (ed.). 1974. *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, London: Longman, 1974.

Rojas, Collette. 1971. "L'analyse des fautes," *Le français dans le monde*, 81: 58-63, 1971.

Ryckman de Retz, M. 1967. *Analyse de fautes de français dans des copies d'élèves du Congo central.* Kinshasa, Université Lovanium 1967, 2 vol.

Schachter, J. 1974. "Error in Error Analysis," *Language Learning* 24: 205-214, Dec. 1974.

Shiu, R. (ed.). 1974. *Errors: A New Perspective.* Toronto: Research Division, Directorate of Studies, Civil Service Commission, 1974.

Svartvik, J. 1973. *Errata: Papers in Error Analysis.* Lund: Gleerup, 1973.

Valdman, Albert. "Error Analysis and Pedagogical Ordering," in S.P. Corder and E. Roulet, eds., *Proceedings of the Third Seminar on Theoretical Models in Applied Linguistics*, Brussels: AIMAV and Paris: Didier, in press.

——. 1975. "Learner Systems and Error Analysis," *in Perspective: A New Freedom*, C.A. Jarvis (ed.), Skokie: National Textbook Comp., 1975, 219-258.

Vonroapach, J.-P. *Etude de fautes dans des copies du C.E.P., classement typologique.* Abidjan, Institut de Linguistique Appliquée, s.d.

Zydatiss, W. 1974. "A 'Kiss of Life' for the Notion of Error," *IRAL* 12: 234-237, 1974.

LA PLACE DE LA LITTÉRATURE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

André Mareuil

La dimension historique

C'est une tradition fort ancienne. Tous les pays proposent à leur jeunesse l'étude de textes littéraires.

Attestation dans PLATON (*République*, 11, 377 b, c). Mais le "législateur" grec en ce domaine est sans doute ISOCRATE: ses listes d'auteurs "classiques" seront reprises par les Latins, puis toutes les pédagogies occidentales.

A ce "trésor", chaque pays ajoute ses auteurs nationaux. Les Latins ont commencé avec VIRGILE. En France, une bataille devra s'engager à partir des années 1880 pour faire accepter l'introduction d'auteurs français!

Ailleurs, souvent, l'introduction d'auteurs nationaux correspond à une prise de conscience de la réalité nationale (cf. l'Italie), même à notre époque (Hongrie, Pologne, Québec...).

Le conflit diachronie - synchronie

Mais ce courant traditionnel est *fortement battu en brèche de nos jours*, sous plusieurs influences.

Le développement des études linguistiques

La langue perçue prioritairement comme un *outil de communication*, il s'agit d'abord de développer cette aptitude chez les élèves, de leur faire acquérir l'aisance dans l'usage des niveaux de langue.

Or la littérature offre à ce titre un modèle linguistique peu pertinent.

Le développement des études sémiologiques

Les textes littéraires sont soumis à la concurrence des textes non littéraires

- soit imprimés (presse, publicité, para-littératures, surtout celles des bandes dessinées);
- soit audio-visuels: n'est-il pas plus urgent d'étudier aujourd'hui le langage de la presse,

du cinéma ou de la T.V. que celui d'auteurs des siècles passés?

La dimension sociologique

Il a été établi que le "discours de l'école sur les textes" reflète l'idéologie dominante (cf. l'effort de la revue *Littérature*).

Au niveau de l'école élémentaire, se joue la bataille de la norme linguistique. Quelle langue parler à l'école? Le français soutenu est-il celui de la classe des privilégiés, réservé aux *héritiers*?

La prise de conscience de l'universel

Les programmes littéraires nationaux, volontiers tournés sur le passé, négligent les littératures étrangères, et même celles des diverses régions de la communauté linguistique! Cette exclusion a d'ailleurs pour effet de priver les étudiants de modèles humains considérés comme marginaux ou subversifs (le "dominé", l'autochtone, le révolté).

Le développement vertigineux des media audio-visuels

Se développe, surtout en raison de la consommation *massive* de la télévision, une culture (qu'il ne faut appeler ni *parallèle*, parce qu'elle est partout), ni de *masse* (concept unificateur): impossible à analyser (producteurs aveugles, consommation incontrôlable). Dans *l'univers mental* des jeunes d'aujourd'hui, la culture traditionnelle apparaît comme un épiphénomène.

Pourquoi, cependant, maintenir et développer l'étude des littératures

La solution qui consiste à laisser chaque professeur maître de son programme, n'a-t-elle pas des inconvénients dépassant de beaucoup ses avantages?

L'aisance dans le maniement du code écrit semble bien être la condition *sine qua non* de l'accès à des études longues, et peut-être même d'une insertion sociale sans drames (cf. statistiques américaines récentes sur la place des métiers de l'information dans la société, dès les présentes années — cf. aussi les études suédoises (MALMQUIST) sur le rôle du livre dans la démocratisation de l'enseignement).

Il faut revenir sur le rôle de la *littérature comme moyen d'enracinement* à une époque où l'on parle constamment de dépossession de perte d'identité.

Bien que ce soit beaucoup plus périlleux, il faudrait réfléchir aussi — ce qui n'est JAMAIS fait — sur le rôle des littératures dans l'*édification des personnalités*, la *structuration du moi* dans l'ontogenèse:

— à l'âge des *contes* (qui offrent une première image de la condition humaine);
— à l'âge du "roman familial" (Marthe ROBERT) pour la résolution de l'oedipe;
— à l'âge des choix de l'adolescence (avec les controverses sur les "modèles culturels". L'apport du culturalisme américain est très peu utilisé).

Il est certain que le livre est un moyen de catharsis, de sublimation. L'oeuvre littéraire (c'est généralement vrai des grandes oeuvres cinématographiques) présente aussi le type du "héros problématique". Toutes ces confrontations devraient permettre aux jeunes de *situer leurs propres interrogations* et de *trouver des choix personnels*, malgré les conditionnements insidieux des *media*.

Discussion

L'atelier s'est assez peu consacré à la poursuite des réflexions théoriques ainsi commencées, mais s'est attaché aux problèmes concrets qui se posent aux professeurs, quant à l'usage scolaire de la littérature.

Trois séries de problèmes:

A) Les stratégies de motivation

Sauf ceux qui sont issus de milieux favorisés sur le plan socio-culturel, les jeunes ne vont pas volontiers vers la littérature. Il s'agirait donc de déceler leurs BESOINS, puis d'apporter des *textes*, des *oeuvres* répondant à leur attente.

Par ailleurs, l'un des moyens d'insérer le texte littéraire dans le "vécu" de l'enfant, c'est d'organiser *l'exercice de la parole* à propos des textes lus: à condition, bien entendu, de veiller à la pertinence et à la rigueur de ces commentaires.

Autre moyen concret qui se développe ces années-ci, c'est d'assurer *l'entrée de l'enfant* (surtout défavorisé) *dans le monde de l'imprimé*, au moyen de "coins de lecture" (à l'école élémentaire), d'activités à la bibliothèque (à l'élémentaire et au secondaire). Moyen certainement *décisif*.

B) Le problème des itinéraires

Tous les enfants commencent leur pratique du livre par les albums et les bandes dessinées: ce sont les enfants de "la civilisation de l'image". Or, certains d'entre eux n'accèderont jamais à une aisance dans l'usage du livre non illustré.

Il y a donc des ITINERAIRES à établir dès l'école élémentaire, pour suivre les goûts sans s'y subordonner et en les élargissant.

D'ici l'importance de *l'information* à apporter aux éducateurs dans la connaissance:

- de l'univers de la littérature enfantine et juvénile;
- de l'univers des ouvrages de documentation (la gamme des encyclopédies et des ouvrages d'information accessibles aux jeunes).

Les problèmes de la lisibilité ou, si l'on préfère, de *l'accessibilité des textes.*

Les éducateurs sont mal informés sur ces problèmes qui ne concernent pas seulement le monde de l'édition mais aussi le monde de l'école:

- *adaptation des textes* (que de livres dits "pour la jeunesse" sont quasi illisibles!).
- *édition de textes* convenant à chaque âge (choix d'auteurs, programmes scolaires...).
- *problème de distribution des ouvrages.*

Actuellement, le Canada français découvre à peine ces problèmes *dont dépend pourtant l'avenir intellectuel des jeunes.*

Bibliographie

La dimension historique

Mareuil, André. 1971. *Littérature et jeunesse d'aujourd'hui.* Flammarion, 1971.

Marrou, Henri-Irénée. 1948. *Histoire de l'éducation dans l'antiquité.* Ed. du Seuil, 1948.

Prost, A. 1968. *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967.* Armand Colin, 1968.

Snyders, Georges. 1965. *La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles.* P.U.F., 1965.

La dimension sociologique

— Sur littérature et idéologie:

Littérature: no 1/1971, no 7/1972, no 12/1974, no 19/1975.

— Sur les textes non littéraires:

Langue française, no 24/1974, no 28/1975.

— Sur la norme:

Genouvrier, Emile. 1972. "Quelle langue parler à l'école? ", *Langue française*, no 13/1972.

— Sur les "*contre-littératures*":

Mouralis, Bernard. 1975. *Les contre-littératures.* P.U.F., 1975.

— Sur le choc des cultures. Le point de vue humaniste:

Gritti, Jules. 1967. *Culture et techniques de masse.* Casterman, 1967.

L'écrit et la littérature dans la civilisation présente

Attali, Jacques. 1975. *La parole et l'outil.* P.U.F., 1975.

Barthes, Roland. 1973. *Le plaisir du texte.* Ed. du Seuil, 1973.

Escarpit, Robert. 1973. *L'écrit et la communication.* P.U.F., 1973 (Q.S.J.?).

Lecture et pédagogie. Actes du Colloque international de Tours. Orléans, éd. du C.R.D.P., 1973.

LES STRATÉGIES DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES: ESSAI DE BILAN

Henri Holec

Le Petit Robert définit "stratégie" en ces termes: "ensemble d'actions coordonnées, de manoeuvres en vue d'une victoire". Transposée dans le domaine de la pédagogie des langues cette définition nous donne trois des composantes fondamentales des stratégies pédagogiques: les "manoeuvres et actions" sont les méthodes et techniques mises en oeuvre, de manière coordonnée dans une structure d'enseignement/apprentissage, pour atteindre un objectif d'apprentissage.

Sans vouloir, ni pouvoir, être exhaustif sur chacune de ces composantes, je voudrais vous présenter un aperçu de ce qui me semble constituer les lignes de force de la pédagogie des langues européennes actuelles, à la lumière de l'expérience que nous avons acquise dans ce domaine au Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues de l'Université de Nancy II, et des contacts que nous entretenons avec un certain nombre d'équipes de recherche du vieux continent.

Objectifs d'enseignement/apprentissage

L'évolution dans la définition des objectifs tient fondamentalement à trois phénomènes:

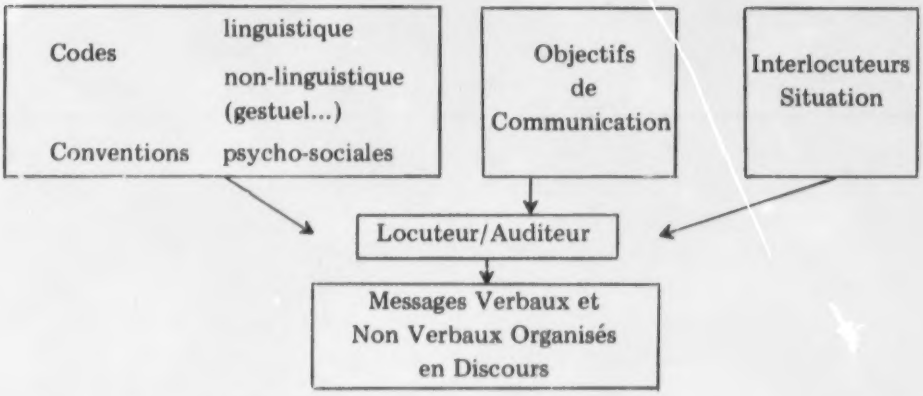
- abandon de la notion de compétence linguistique au profit de la notion plus large et plus appropriée de compétence de communication,
- tendance à spécialiser et à rendre indépendants les apprentissages des différentes aptitudes linguistiques ("skills"),
- intégration de la notion de besoin langagier.

Compétence linguistique/compétence de communication

Rappelons brièvement que par *compétence linguistique* on entend la capacité à "manipuler" un code linguistique, analysé en termes de phonologie, morpho-syntaxe et lexique, pour construire des énoncés intelligibles et "grammaticaux", et que par *compétence de*

communication on entend la capacité à produire des énoncés intelligibles et grammaticaux *appropriés* aux situations et aux interlocuteurs des actes de communication dans lesquels ils sont produits.

Cette notion de compétence de communication a conduit à une totale reconsidération des pratiques pédagogiques antérieures dans la mesure où elle re-situe le fonctionnement du code linguistique dans le *cadre de la communication* dont il avait été extrait par les linguistes par un souci de rigueur méthodologique: les messages produits par le locuteur ne sont plus envisagés comme de simples réalisations de la "langue" (au sens saussurien), mais comme le résultat de toute une série de choix à différents niveaux. Schématiquement:



L'objectif que l'enseignement/apprentissage doit se proposer d'atteindre dépasse par conséquent largement celui de l'acquisition du code linguistique: s'il est impossible de communiquer verbalement sans connaître la langue de son interlocuteur, il est tout aussi impossible de communiquer si l'on ne connaît *que* la langue de son interlocuteur. Ceci a bien évidemment des conséquences multiples sur le plan pédagogique, tant au niveau des contenus d'apprentissage (en expression, par exemple, apprentissage de la manière de "faire" tels ou tels actes de communication (reproche-contradiction-demande-etc...); en compréhension, interprétation des phénomènes paralinguistiques et kinésiques, etc...), qu'au niveau des méthodes et techniques: rôle des éléments visuels, élaboration d'exercices communicatifs, etc...

Apprentissages spécifiques et indépendants des aptitudes linguistiques

Contrairement à la pratique antérieure "globaliste", dans laquelle toutes les aptitudes étaient visées à partir d'une même progression et des mêmes points de départ définis linguistiquement en termes de vocabulaire et de grammaire essentiellement, la tendance actuelle est de dissocier les apprentissages des différentes aptitudes. Les arguments en faveur d'une telle approche sont nombreux:

a) *Arguments psycholinguistiques*: Chaque aptitude met en jeu des activités mentales et neuro-physiologiques différentes: les aptitudes dites "réceptives", depuis la perception et la reconnaissance des données jusqu'à leur traitement en vue de leur compréhension, exigent des opérations très différentes de celles que mettent en oeuvre les aptitudes dites

"productives"; et la nature écrite ou orale de la communication dans laquelle sont mises en jeu ces aptitudes en différencie également le fonctionnement: le fonctionnement en temps réel, par exemple, modifie le rôle de le mémoire.

b) *Arguments sociolinguistiques*: L'organisation même des types de discours auxquels s'appliquent les aptitudes en font des activités différentes. Ainsi, le discours écrit est plus structuré par son contenu que le discours oral, qui l'est davantage par l'interaction: en conséquence, en ce qui concerne l'expression, par exemple, l'encodage écrit exige en général un effort d'organisation logique des "arguments" beaucoup plus rigoureux qu'à l'encodage oral où, en revanche, il est nécessaire de continuellement s'adapter aux "arguments" de l'interlocuteur (nous savons combien il est plus difficile de rédiger un article que de faire un cours sur un sujet donné!).

De la même manière, la nature et le rôle des éléments verbaux et non-verbaux peut varier considérablement d'un type de communication à l'autre: en ce qui concerne la compréhension, par exemple, le décodage d'une communication orale nécessite la reconnaissance et l'interprétation de phénomènes kinésiques absents en décodage écrit où, en revanche, ce sont certains phénomènes graphiques (disposition, type de caractère,...) qui doivent être reconnus et interprétés.

c) *Arguments linguistiques*: Indépendamment du fait bien connu que les discours oraux et écrits présentent des caractéristiques linguistiques bien spécifiques (hésitation, répétitions, énoncés tronqués, faux départs, intonation et rythmes...; complexité des structures morpho-syntaxiques — groupes nominaux composés, phrases complexes, etc... — richesse et précision lexicale...; procédés spécifiques: "c'est pas important, important"/"ceci n'est pas d'une importance capitale"; féminin des adjectifs, en français, etc...); la compréhension et l'expression orales et écrites opèrent sur des énoncés différents du fait des différences de réalisation des fonctions de communication, par exemple (*comparer*: "Au revoir, Monsieur"/"Je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées"). Il y a, en outre, des fonctions de communication qui sont soit spécifiques de tel ou tel type de communication (ex: l'interruption, les salutations d'arrivée, le phatique en général), soit plus fréquents dans tel ou tel type de communication (point n'est besoin en général de savoir menacer ou de donner des ordres pour rédiger un article scientifique).

A ces différences linguistiques s'ajoutent les différences de traitement exigées par chaque aptitude. C'est ainsi que, par exemple, l'article défini anglais ne pose pas de problème au français en compréhension, alors qu'en expression il constitue une difficulté majeure d'apprentissage. Il en est de même pour les quantificateurs (much, many, a lot of, a few, a little), l'ordre des compléments dans la phrase, la place des adjectifs dans les groupes nominaux qui en comportent plusieurs, there is et there are, etc...

Ceci a conduit bien des pédagogues à considérer que, d'un point de vue pratique, il était préférable de distinguer plusieurs "grammaires": grammaire de l'expression écrite, de la compréhension écrite, de la traduction, etc...

d) *Arguments pédagogiques*: Un certain nombre de constatations pédagogiques rendent également nécessaire l'élaboration de progressions spécifiques pour l'apprentissage de chacune des aptitudes:

- le niveau requis en compréhension reste constamment supérieur au niveau requis en expression, du fait que dans ce dernier cas il est nécessaire de s'adapter à la production de son interlocuteur (avec ses variations d'accent, de débit, etc...) alors que dans le premier cas on reste en partie "maître du jeu" (ceci se trouve d'ailleurs reflété dans la compétence en langue maternelle);
- la vitesse d'apprentissage est très nettement supérieure en compréhension qu'en expression, le cas extrême se trouvent illustré par tous ceux qui sont capables de comprendre une langue étrangère sans pouvoir la parler, ou de lire des documents écrits sans pouvoir en rédiger;
- En corollaire en quelque sorte à ces deux constatations, et en conséquence directe de ce que nous avons dit précédemment, les documents de travail doivent nécessairement être différents selon l'objectif visé: s'il s'agit, par exemple, d'apprendre à comprendre un interlocuteur au téléphone, apprendre à comprendre des dialogues construits n'aura guère d'utilité; et il s'agit de savoir écrire une lettre, la lecture du journal ne représentera certainement pas le moyen le plus économique d'y parvenir.

Il y a enfin un dernier argument qui fait très nettement pencher la balance en faveur de cette spécialisation des apprentissages: c'est celui des besoins langagiers.

Les besoins langagiers

Avec le développement de la formation continue des adultes, la nécessité de définir les objectifs d'apprentissage en fonction des besoins langagiers s'est rapidement imposée; elle commence seulement à se faire sentir au niveau de l'enseignement secondaire (au niveau des enseignements plus spécialisés, techniques, par exemple). Ces besoins langagiers peuvent se définir à partir d'une grille d'analyse qui tienne compte à la fois:

- des *rôles* que l'apprenant sera amené à jouer dans la communication (émetteur/récepteur = comprendre/s'exprimer)
- des *types de communication* dans lesquels il se trouvera placé (face à face, téléphone, radio, telex, lettre ...)
- des *types de code* qu'il aura à utiliser (écrit, oral; niveau, registre, style, dialecte)
- des *types d'interlocuteurs* auxquels il aura affaire (profession, âge, sexe, langue maternelle) et des *types de relation* qu'il entretiendra avec eux (supérieur/subordonné, connu/inconnu, ami/ennemi)
- des *types de fonctions de communication* qu'il aura à accomplir (persuader, convaincre, obtenir de l'information, commander, distraire, accueillir, etc...)
- des *types de contenus* qu'il aura à manipuler (spécialisé/général, domaine cognitif/affectif, phatique/représentatif, etc...)
- des *contraintes* particulières de communication auxquelles il devra se plier (vitesse, précision, importance ...).

Remarque: Pour une grille détaillée, cf. R. Richterich, 1973.

Les besoins langagiers une fois définis, il reste, pour les convertir en besoins d'apprentissage (donc en objectifs d'apprentissage), à préciser un certain nombre de paramètres pédagogiques du type: niveau linguistique des apprenants, niveau d'acquisition visé, durée de l'apprentissage, etc...

Cette notion de besoin langagier représente donc un facteur capital dans la définition des objectifs d'apprentissage puisque c'est en fonction des besoins de l'apprenant que seront opérés les choix aussi bien au niveau des sous-compétences de communication recherchées qu'à celui des aptitudes concernées. Sans cette dimension, la détermination d'un objectif d'apprentissage risque soit d'être opérée de manière trop approximative, soit d'être contestée par l'apprenant: dans ces deux cas, l'efficacité de l'apprentissage s'en ressentira.

Problème particulier: les langues de spécialité

Le problème particulier des langues dites de spécialité se trouve directement lié à ces notions de besoins langagiers, d'aptitudes linguistiques et de compétence de communication.

Né d'un souci d'adapter plus étroitement le contenu de l'apprentissage aux besoins des apprenants, le concept de langue de spécialité s'est très rapidement figé pour désigner les éléments linguistiques d'un type de discours particulier, le discours scientifique et technique. Ces éléments linguistiques se composant essentiellement d'un certain lexique, et secondairement d'une certaine morpho-syntaxe (analysée plutôt en termes de fréquence qu'en termes d'exclusivité), les cours de langue spécialisée ont toujours gardé comme objectif la compétence linguistique restreinte en quelque sorte à un contenu thématique particulier.

Il est bien certain que, et l'approche macro-linguistique, et la prise en considération des aptitudes linguistiques, nous obligent à reconsidérer cette définition des langues de spécialité et, par voie de conséquence, son apprentissage.

La première remarque que l'on peut faire est que, dans la mesure où le code linguistique est toujours utilisé comme moyen de réaliser des actes de communication, ce qui détermine en premier la "spécialisation" d'une production verbale, ce n'est pas son contenu ni sa forme linguistique, mais le type de communication dans lequel elle se manifeste. Il n'y a pas, par exemple, d'anglais médical en tant que tel, mais, d'une part la médecine et d'autre part des communications verbales de différents types tels que la consultation médicale, le rapport d'expérimentation clinique, etc...; il n'y a pas d'anglais des affaires, mais la négociation de contrats par exemple. A la limite, par conséquent, on peut dire que tout apprentissage de langue est apprentissage de langue de spécialité. Commander une bière au café n'est ni plus ni moins spécialisé que définir un concept ou donner des instructions de montage d'un appareil, puisque dans tous ces cas, et la nature de l'interaction, et l'organisation discursive, et la nature des fonctions de communication, et les réalisations verbales et non-verbales sont particulières. Au plan de l'apprentissage il faut encore ajouter à cette spécialisation la spécificité des aptitudes mises en jeu: le consultation médicale pose des problèmes de compréhension et d'expression orales, alors que la lecture d'une notice de montage ne nécessite qu'un entraînement à la compréhension écrite.

Si l'on reprend concrètement le problème traditionnel du vocabulaire de spécialité, on s'aperçoit que:

- il existe bien des "jargons" scientifiques ou techniques, mais ils sont beaucoup plus nombreux qu'on ne le pense généralement: s'il y a un jargon de la lettre commerciale, il y a aussi un jargon de la représentation commerciale et du contrat de vente ou d'achat;
- le problème d'apprentissage que pose ces jargons est beaucoup plus spécifique qu'on le

considère couramment: s'agit-il de le comprendre oralement ou par écrit, ou de savoir l'oraliser, ou de savoir l'utiliser spontanément, oralement, par écrit?

— en ce qui concerne l'utilisation de ces jargons le problème se pose également de la cohérence lexicale du discours: pour reprendre un exemple de H. Widdowson, n'est-il pas tout aussi important de comprendre que dans tel texte les termes "metal", "ingredient", "lead" et "tin" ont tous le même référent dans la description de tel procédé de fabrication des alliages? Et si dans tel article de journal on parle du problème de la vente de Concorde en termes de commercialisation, de gageure, de rêve, où commence et où finit l'analyse traditionnelle du vocabulaire de spécialité?

A propos de ce problème particulier des "langues de spécialité", on s'aperçoit donc très bien de l'importance des conséquences pédagogiques qu'entraîne une définition des objectifs d'apprentissage en termes de sous-compétences de communication et d'aptitudes linguistiques appropriées à des besoins langagiers précis.

Structures d'enseignement/apprentissage

a) Structure d'enseignement

La structure d'enseignement traditionnelle se caractérise essentiellement par le fait qu'elle est organisée en fonction du noyau de base qu'est le groupe-classe constitué par un professeur et un nombre plus ou moins grand d'élèves. Dans ce groupe-classe, les rôles de chacun sont bien définis, avec un dispensateur et des récepteurs de savoir, le savoir en question étant défini par l'objectif unique fixé pour la classe toute entière. Et l'enseignement/apprentissage se déroule dans un lieu et selon des horaires nécessairement identiques pour tous les membres du groupe.

Devant le développement quantitatif des effectifs, la croissance non proportionnelle des moyens disponibles, et le constat de baisse d'efficacité de l'enseignement, les pédagogues, de langue comme des autres disciplines, ont été amenés à modifier leur stratégie en fonction des causes réelles ou supposées de cette chute d'efficacité. L'on est alors passé, très timidement dans certains cas, avec plus d'audace dans d'autres, d'un enseignement dirigé indifférencié à un enseignement dirigé plus individualisé, ou plus exactement à des enseignements dirigés individualisés différenciés selon l'élément de la structure d'enseignement/apprentissage sur lequel porte l'essentiel de la modification. C'est ainsi que l'on a pu:

— essayer de modifier le noyau de base en se rapprochant du modèle du préceptorat (un enseignant/un élève) en diminuant la taille des groupes;
— essayer de diversifier les objectifs d'apprentissage en ayant recours à l'enseignement programmé;
— essayer de jouer sur le temps d'apprentissage en prévoyant des tranches horaires "tampons" qui permettent aux élèves lents de rattraper les élèves rapides;
— essayer de moduler les techniques d'apprentissage en développant les activités en sous-groupes restreints;
— etc...

Toutes ces démarches, qui se poursuivent toujours, constituent des progrès par rapport à l'état antérieur et contribuent indubitablement à améliorer le rendement de l'institution scolaire, même si les résultats atteints se situent encore en-deçà du seuil que l'on espère

idéalement atteindre. Il faut cependant noter que toutes restent des tentatives d'individualisation de *l'enseignement*, dans lesquelles, par conséquent, le professeur reste le maître d'oeuvre, même si son rôle se trouve en partie modifié, les élèves restant tributaires de l'institution et de l'enseignant; et, fondamentalement, le rapport au savoir reste sensiblement le même.

Or si l'on se place dans un cadre différent, celui de l'apprentissage de langue par les adultes engagés dans la vie professionnelle, on s'aperçoit que ces démarches ne permettent pas d'obtenir des résultats satisfaisants, ne sont encore, en fait, que des demi-mesures. Que se passe-t-il, en effet, dans le cas des auditoires d'adultes?

— chacun d'entre eux a des besoins langagiers spécifiques,
— chacun d'entre eux a des besoins d'apprentissage particuliers,
— chacun d'entre eux a une disponibilité spatiale et temporelle personnelle,
— chacun d'entre eux a des moments privilégiés pour l'apprentissage de langue,
— chacun d'entre eux a des schémas d'apprentissage privilégiés,
— etc...

Au total, si l'on peut réussir à réunir un groupe homogène du point de vue de l'un ou de deux de ces aspects, il est impossible de constituer des groupes homogènes de tous les points de vue. Dans ces conditions, le groupe-classe ne peut fonctionner comme noyau de base au-delà d'une période de courte durée (variable avec la "patience" des apprenants!). Du même coup, l'enseignement direct par un professeur ("face-to-face teaching") n'est plus réalisable au-delà de cette courte période, et la pédagogie aux adultes doit nécessairement se définir en termes d'apprentissage et non plus en termes d'enseignement.

Sur un autre plan, cette remise en question de la structure d'enseignement/apprentissage de type scolaire est également rendue nécessaire par le problème de l'entretien et du perfectionnement des connaissances qui se pose de manière cruciale en langue: l'adulte engagé dans la vie professionnelle ne peut indéfiniment se ré-inscrire à des cours, ne peut avoir perpétuellement recours à une institution.

b) Structure d'apprentissage

Dans ces conditions, la structure d'*apprentissage* doit être telle que chaque apprenant puisse le plus rapidement possible prendre en charge son propre apprentissage, en passant d'une phase initiale d'enseignement dirigé aussi brève que possible à une phase de semi-autonomie au cours de laquelle les "différences" individuelles (dans les termes où nous les avons décrites) peuvent déjà être prises en considération, pour aboutir à l'autonomie totale de l'apprentissage.

L'apprenant ayant atteint cette autonomie doit être capable de:

— définir ses objectifs,
— définir ses conditions d'apprentissage,
— définir les contenus et les méthodes d'apprentissage appropriés à son "cas",
— procéder à l'apprentissage,
— évaluer les résultats acquis.

Remarque: Autonomie n'est pas nécessairement synonyme de *solitude*: le "peer-teaching" est une possibilité tout à fait honorable, voire nécessaire parfois pour des raisons d'ordre psychologique.

Bien entendu, dans la plupart des cas, les apprenants ne disposent pas, au départ, de cette autonomie, et l'un des objectifs que doit se fixer l'enseignement initial est de la lui faire acquérir.

Le problème est de savoir s'il est souhaitable d'appliquer une telle démarche à d'autres types d'auditoires, et dans quelles conditions elle peut être établie.

Langue maternelle et langue étrangère

Le problème particulier posé par les rapports entre l'apprentissage de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère est doublement lié à une réflexion sur les structures d'apprentissage:

a) Une des caractétistiques premières des structures d'enseignement/apprentissage de type scolaire est constituée par le cloisonnement plus ou moins étanche du savoir en disciplines différentes.

b) L'apprentissage méthodologique requis pour atteindre l'autonomie dont nous venons de parler comporte nécessairement (ou s'en trouve tout au moins grandement facilité) un recours à la réflexion sur la langue maternelle et, éventuellement, sur les autres langues déjà apprises.

Que l'apprentissage de la langue étrangère se fasse en autonomie ou non, il faut se poser la question de savoir dans quelle mesure la connaissance d'une première langue peut favoriser l'apprentissage d'une seconde langue. Notre expérience dans ce domaine est encore trop limitée, mais déjà un certain nombre d'observations laissent à penser que l'on n'a peut-être pas, jusqu'ici, tiré tout le profit possible du fait que les apprenants ont déjà acquis une, voire deux et même trois langues au moment où nous les prenons en charge:

— dans les pays où l'on enseigne une première langue étrangère en 6ème et une seconde langue étrangère en 4ème, on constate régulièrement que l'apprentissage de la seconde langue se passe dans de bien meilleures conditions;
— l'apprentissage de la langue étrangère est rendu beaucoup plus difficile lorsqu'il n'a pas été précédé par une réflexion sur la langue maternelle;
— les lacunes de compétence descriptive en langue maternelle se soldent souvent par une incapacité d'apprendre tel ou tel aspect de la langue étrangère (l'intonation);
— etc...

Il semble bien, par conséquent, que l'on aurait tout intérêt à envisager l'enseignement des langues comme un enseignement intégré des langues, y compris la langue maternelle, afin de développer avant tout chez l'apprenant la prise de conscience de l'existence de phénomènes linguistiques généraux et de phénomènes linguistiques spécifiques: une telle prise de conscience aurait pour double effet de favoriser l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères tout en développant les connaissances en langue maternelle. Une telle approche se révèle d'ailleurs encore plus indispensable dans le cas d'un apprentissage de la communication verbale: ce n'est que lorsqu'on s'est rendu compte, par exemple, des stratégies discursives que l'on met en oeuvre pour convaincre quelqu'un en langue maternelle que l'on peut vraiment assimiler les stratégies utilisées en langue étrangère (et vice-versa); de la même manière, la découverte des conventions psycho-sociales et de leur importance dans la communication facilite considérablement l'apprentissage de la compétence de communication en langue étrangère.

Inutile d'ajouter qu'en ce qui concerne l'apprentissage en autonomie une telle démarche devient quasiment obligatoire dans la mesure où l'apprenant doit absolument pouvoir objectiviser à tout instant le quoi et le pourquoi de son apprentissage.

Méthodes et techniques

Les méthodes et les techniques mises en oeuvre dans l'enseignement/apprentissage étant étroitement liées aux objectifs et aux structures d'apprentissage, je serai donc plus bref pour éviter les répétitions inutiles.

Apprentissage cognitif/apprentissage behaviouriste

Il y a deux raisons majeures à l'évolution des méthodes d'apprentissage vers une approche plus cognitive qu'au cours des années précédentes.

La première est que la théorie de l'apprentissage behaviouriste est de plus en plus battue en brèche, au point que plus personne n'est très sûr de sa validité, tout au moins comme théorie unique de l'acquisition du comportement verbal. La critique de cette théorie est bien connue, je n'insisterai pas.

La seconde raison est que dès l'instant où l'apprenant a suivi une scolarité de quelques années dans laquelle la quasi totalité des apprentissages est de type plus ou moins cognitif (même le dessin et la musique), et ceci est donc d'autant plus vrai qu'augmente le nombre d'années de scolarisation (point culminant: les adultes de niveau universitaire), il ne veut, en général, et ne peut, très souvent, apprendre le comportement nouveau que représente la communication en langue étrangère qu'après en avoir clairement étudié les composants et les mécanismes de mise en oeuvre. Même s'ils consentent, et peuvent par la suite, adopter des techniques d'apprentissages non cognitives (telles que l'imitation, par exemple), ils ont besoin, dans un premier temps, d'une représentation intellectuelle de la tâche à accomplir, et ressentent la nécessité de disposer d'une description "théorique" du comportement à maîtriser. Que cela se traduise par des demandes de tableaux récapitulatifs, de paradigmes, de règles, ou quelquefois simplement par des traductions qui permettent la référence au connu de la langue maternelle, l'apprenant a besoin de contrôler cognitivement son apprentissage, et ce besoin va croissant avec l'augmentation du temps de scolarisation. De ce point de vue, l'apprentissage de la langue étrangère se différencie totalement de l'apprentissage de la langue maternelle antérieur au début de la scolarisation.

Devant cet état de fait, il semble pédagogiquement plus "rentable" de procéder à un apprentissage de plus en plus cognitif (ceci s'applique surtout à l'apprentissage de l'expression), ce qui, par parenthèse, n'implique pas nécessairement qu'il soit déductif.

Documents authentiques

Un autre aspect des méthodes et techniques en usage qui se trouve actuellement remis en cause est celui des textes-documents de travail.

Ces textes sont d'ordinaire construits par les auteurs du cours en fonction d'une progression grammaticale (et parfois lexicale) rigoureuse: ils ont pour rôle la présentation en contexte (et en situation, pour les textes audio-visuels) des éléments morpho-syntaxiques et lexicaux de la "leçon", et sont utilisés à la fois pour l'entraînement à la compréhension et pour l'entraînement à l'expression.

Ces cours étant destinés à l'acquisition de la compétence linguistique, on pourrait penser que l'utilisation de textes construits est une démarche admissible. Et cependant, même avec cet objectif, force nous est de reconnaître qu'il n'en est rien:

— ces textes ne présentent pas des énoncés oraux conformes à la réalité, comme quiconque a jamais procédé à la transcription d'une bande spontanée a pu s'en rendre compte. Ils ne comportent ni pauses, ni faux-départs, ni structures brisées, ce qui pourrait à la rigueur s'admettre dans des exercices destinés à l'entraînement à la production d'énoncés, mais certainement pas dans un texte destiné à entraîner à la compréhension du discours oral.

— ils ne comportent pas non plus, en général, de remplisseurs (eh bien...; ça...; alors là...), d'"embrayeurs" ou "préfaces" (dis...; eh, tu sais...), de répétitions:

— J'y vais à 7h

— A 7h, bon, alors là...

— ni toutes ces petites "choses" verbales inhérentes au discours oral. Ce sont, en fait, des textes de discours écrit, même si, par artifice, les auteurs ont essayé de les faire ressembler à de l'oral.

Or de telles "normalisations", auxquelles il faudrait ajouter le résultat des contraintes de la progression (texte au présent, au futur...), sont inadmissibles dans des textes auxquels l'on donne le statut d'échanges naturels, si ce n'est que par leur présentation sous forme de dialogues.

(A ce propos, d'ailleurs, ils sont curieux ces dialogues auxquels il manque souvent des répliques:

e.g. — Allo, Martine — C'est Gisèle — Je vais faire des courses cet après-midi — Tu viens avec moi?

Manque : — Allo de Gisèle
— Salutations
— Phatique

Mme X : Il est chez Pierre, je crois.

Jacques : Chez Pierre Dorléac: Merci Madame.

Manque : — Confirmation)

Non seulement ils n'entraînent pas à la compréhension et à la production d'échanges verbaux, mais ils induisent chez l'apprenant toute une représentation fausse du fonctionnement verbal. Mon hypothèse est qu'ils trahissent une confusion totale entre compétence linguistique et compétence de communication.

Lorsque l'objectif visé est la compétence de communication, l'utilisation de textes construits selon une progression grammaticale et lexicale est exclue, si ce n'est qu'en raison de la non-biunivocité des relations texte/fonctions de communication (on peut demander de l'information autrement qu'en produisant une phrase interrogative, et une phrase interrogative peut servir à bien d'autres choses qu'à demander de l'information

e.g. "Est-ce que vous aurez bientôt fini de claquer les portes? ").

La construction de textes est également exclue, à l'heure actuelle, du fait de l'ignorance dans laquelle nous nous trouvons de la manière dont la langue fonctionne dans la communication: que savons-nous des conventions psycho-sociales qui régissent le comportement verbal? Comment s'organise le discours communicatif (structure des séquences de prises et d'abandons de parole...); quels sont les actes communicatifs réalisés

dans quels types de communication, et comment sont-ils réalisés (verbalement et/ou non verbalement), etc...?

La seule solution reste les documents authentiques, c. à d. non construits aux fins d'un apprentissage de langue. Seuls de tels documents permettent la présentation d'énoncés verbaux conservant toute leur richesse et leur complexité communicatives.

Ils comportent en outre l'avantage secondaire d'éviter qu'un écart considérable sépare les textes d'apprentissage des textes réels auxquels l'apprenant sera confronté en situation de communication authentique.

Supports multi-media en libre accès

Contentons-nous de souligner à ce propos que la notion de libre-accès est capitale pour un apprentissage en semi-autonomie, et pour la réutilisation-révision de certains des documents authentiques (video) dont nous venons de parler.
(Pour la présentation d'un aspect de ce thème, cf. in *Mélanges Pédagogiques* C.R.A.P.E.L. 1974, "La bibliothèque sonore et ses implications pédagogiques", E. Harding et M. Legras).

Les laboratoires de langues

Très brièvement et sans nuances (pour plus de détails, cf. Bulletin la C.I.L.A. de février 1975 avec le compte-rendu du Colloque de Neuchâtel):

- le laboratoire de langues AAC (avec console) reproduit, avec l'électronique et les gadgets en plus, la structure d'enseignement traditionnelle: salle de classe, groupe avec maître et élèves, enseignement plus ou moins dirigé. Il est donc inutile dans une autre structure d'enseignement/apprentissage
- même dans la structure traditionnelle, il n'offre les possibilités de rythme et de programmes individualisés que si les élèves ne s'y retrouvent pas pour faire la même chose pendant le même laps de temps (c'est le cours traditionnel).
- il n'offre l'avantage de l'intensivité d'apprentissage qu'à deux conditions:
  a) que l'intensité soit un avantage (théorie behaviouriste)
  b) que les apprenants soient capables de s'auto-corriger (nécessité d'une sérieuse préparation méthodologique)
- il ne favorise éventuellement que l'acquisition de la compétence linguistique: production d'énoncés.

Conclusion

Pourquoi ne pas s'équiper plutôt en installations en libre-accès pour l'entraînement à la compétence et pour les premières phases de l'acquisition d'outils linguistiques nécessaires à la communication (ou en matériel léger à prêter aux apprenants).

Bibliographie

Abe, D, Billant, J., Duda, R., Gremmo, M.J., Moulden, H. et Regent, O. 1975. "Vers une redéfinition de la compréhension écrite en langue étrangère". In *Mélanges Pédagogiques* 1975, Nancy, C.R.A.P.E.L.

Abe, D., Henner-Stanchina, C. et Smith, P. 1975. "New Approaches to Autonomy: Two Experiments in Self-Directed Learning", In *Mélanges Pédagogiques* 1975, Nancy, C.R.A.P.E.L.

Austin, J.L. 1970. *Quand dire c'est faire*, Trad. G. Lane, Paris, Ed. du Seuil.

Callamand, H., Firmin, P., Lieutaud, S. 1974. "Méthodes actives en langue étrangère et travail sur documents", *Guide pour l'utilisation et l'exploitation de textes authentiques dans la classe*, Niveau 2, Paris, B.E.L.C.

Cembalo, M. et Gremmo, M.J. 1974. "Autonomie de l'apprentissage: réalités et perspectives". In *Mélanges Pédagogiques* 1974, Nancy, C.R.A.P.E.L.

Cembalo, M. et Holec, H. 1973. "Les langues aux adultes: pour une pédagogie de l'autonomie". In *Mélanges Pédagogiques* 1973, Nancy, C.R.A.P.E.L.

Corder, S.P. et Roulet, E. (eds). 1973. *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*, Paris, Didier.

Duda, R. 1974. "Fonctions discursives et communication écrite". In *Mélanges Pédagogiques* 1974, Nancy, C.R.A.P.E.L.

Duda, R., Esch, E. et Laurens, J.P. 1972. "Documents non didactiques et formation en langues". In *Mélanges Pédagogiques* 1972, Nancy, C.R.A.P.E.L.

Duda, R., Gremmo, M.J., Luceri, R., McRae, E. et Regent, O. 1975. "Experiments in English for Special Purposes". In *Mélanges Pédagogiques* 1975, Nancy, C.R.A.P.E.L.

Duda, R., Laurens, J.P. et Remy, S. 1973. "L'exploitation didactique de documents authentiques". In *Mélanges Pédagogiques* 1973, Nancy, C.R.A.P.E.L.

Gumperz, J.J. et Hymes, D. (eds). 1972. "Directions in Sociolinguistics". *The Ethnography of Communication*, New York: Holt, Rinehart and Winston, inc.

Harding, E. et Legras, M. 1974. "La bibliothèque sonore et ses implications pédagogiques". In *Mélanges Pédagogiques* 1974, Nancy, C.R.A.P.E.L.

Heddesheimer, C. 1974. "Notes sur l'expression verbale de l'assentiment et de la confirmation en anglais". In *Mélanges Pédagogiques* 1974, Nancy, C.R.A.P.E.L.

Heddesheimer, C., Lagarde, J.P., Muller, M.S., Riley, P., Roussel, F. et Zoppis, C. 1973. "Vers un enseignement de l'expression orale en anglais". In *Mélanges Pédagogiques* 1974, Nancy, C.R.A.P.E.L.

Holec, H. 1970. "Compréhension orale en langue étrangère". In *Mélanges Pédagogiques* 1970, Nancy, C.R.A.P.E.L.

——. 1971. "Laboratoire et efficacité". In *Mélanges Pédagogiques* 1971, Nancy, C.R.A.P.E.L.

—. 1971. "Les moyens audio-visuels et la stratégie pédagogique". In *Mélanges Pédagogiques* 1971, Nancy, C.R.A.P.E.L.

—. 1973. "L'illocution: problématique et méthodologie". In *Mélanges Pédagogiques* 1973, Nancy, C.R.A.P.E.L.

—. 1974. "Les besoins langagiers des adultes". In *Les besoins langagiers des futurs cadres d'entreprise*, Université Libre de Bruxelles, Institut de Phonétique. Colloque ABLA/AIMAV, Bruxelles, 6-7 novembre 1974.

—. 1974. "Cours initial d'anglais oral: une approche fonctionnelle". In *Mélanges Pédagogiques* 1974, Nancy, C.R.A.P.E.L.

—. 1975. "L'approche macro-linguistique du fonctionnement des langues et ses implications pédagogiques: rôle du visuel". In *Mélanges Pédagogiques* 1975, Nancy, C.R.A.P.E.L.

—. 1976. "L'apprentissage de la compétence de communication au niveau débutant: les documents de travail". In Roulet, E. et Holec, H. (eds). 1976. *L'enseignement de la compétence de communication en langue seconde.* Actes du colloque de la C.I.L.A., Neuchâtel 15-17.3.76, Numéro spécial du Bulletin C.I.L.A. (à paraître), Neuchâtel.

—. 1976. "Enseignement/apprentissage de la compétence de communication au niveau débutant". A paraître dans les *Actes du Congrès de l'A.I.L.A.*, Stuttgart 25-30 août 1976.

Holec, H. et Kuhn, M. 1971. "Des laboratoires de langues, pour quoi faire? " In *Mélanges Pédagogiques* 1971, Nancy, C.R.A.P.E.L.

Hymes, D. 1971. *On Communicative Competence.* Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Kuhn, M. 1970. "Pour une nouvelle approche de l'entraînement à la compréhension de l'anglais écrit". In *Mélanges Pédagogiques* 1970, Nancy, C.R.A.P.E.L.

Mulfinger, F. 1975. "Les fonctionnaires européens et l'apprentissage du français, langue étrangère". In *Mélanges Pédagogiques* 1975, Nancy, C.R.A.P.E.L.

Richterich, R. 1973. "Les besoins langagiers des adultes". In Conseil de l'Europe, *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes.* Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1973.

Riley, P. 1974. "The Language Laboratory: Implications of the Functional Approach". In *Mélanges Pédagogiques* 1974, Nancy, C.R.A.P.E.L.

Roulet, E. et Holec, H. (eds.). 1974. "Rôle et efficacité du laboratoire de langues dans l'enseignement secondaire et universitaire". *Actes du colloque de la C.I.L.A.*, Neuchâtel 21-23 mars 1974. Numéro spécial du Bulletin C.I.L.A., Neuchâtel.

Roussel, F. 1972. "Le facteur d'adaptation dans la compréhension de l'anglais oral". In *Mélanges Pédagogiques* 1972, Nancy, C.R.A.P.E.L.

—. 1974. "The Modulation of Discursive Functions". In *Mélanges Pédagogiques* 1974, Nancy, C.R.A.P.E.L.

Savignon, S. 1972. *Communicative Competence: an Experiment in Foreign Language Teaching.* The Center for Curriculum Development, Philadelphia.

Searle, R.L. 1969. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language.* Cambridge University Press.

Widdowson, H.G. 1973. "Directions in the Teaching of Discourse". In Corder, S.P. et

Roulet, E. (eds.). *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics.* Paris, Didier.
Wilkins, D.A. 1970. *Linguistics in Language Teaching.* London, Ed. Arnold.

STRATEGIES IN LANGUAGE TEACHING: NORTH AMERICAN VIEWPOINT

Sandra J. Savignon

In talking about the impact of new media, McLuhan has evoked what he calls "the rearview mirror syndrome." He contends that most of us are incapable of understanding the impact of new mecia because we are like drivers whose gaze is fixed not on where we are going but on where we came from. It is not even a matter of seeing through the windshield but darkly. Thus the locomotive was first perceived as on "iron horse," the electric light as a powerful candle, and the radio as a thundering megaphone. A mistake, says McLuhan. These media were totally new experiences and did to us totally new things.

In their book, *Teaching As A Subversive Activity* (1969), Postman and Weingartner have used McLuhan's metaphor in examining the implications of the inquiry method of learning and teaching. The metaphor applied equally well to the implications of foreign language teaching of the concept of communicative competence.

> It is not a refinement or extension or modification of older school environments. It is a different message altogether, and like the locomotive, light bulb and radio, its impact will be unique and revolutionary. Yet the rearview mirror syndrome is already at work. Most educators who have taken the trouble to think about the. . .method are largely interested to know if it will accomplish the goals that older learning media have tried to achieve: Will students pass the Regents? Will they pass the College Boards? How will they do on "objective" tests?
> But. . .the inquiry method is not designed to do better what older environments try to do. It works you over in entirely different ways. It activates different senses, attitudes and perceptions, it generates a different, bolder and more potent kind of intelligence. Thus, it will cause teachers, and their texts, and their grading systems and their curriculums to change.[1]

The parallel that I would like to draw with McLuhan's metaphor and the implications for second language teaching of the concept of communicative competence is summarized in a recent statement by Albert Valdman who writes in the November *Modern Language Journal* on the relationship between two of the latest bandwagons — performance objectives and individual instruction — and what looks like it is fast becoming a third: language for communication.

> The introduction in foreign language instruction of the notion of performance objectives was motivated by the desire to verify the acquisition of proficiency at various points in the course of study and to justify pedagogical procedures and practices. . .Not only did this result in the neglect of "higher goals of language learning," more recalcitrant to statement in terms of performance objectives, but it led to the perpetuation of the fallacious belief that the ability to use a language for communicative needs is acquired by attainment of stated performance levels in the manipulation of a finite set of discrete linguistic elements: sounds (or phonemes), grammatical forms, sentence patterns, lexical items. . .However, there is ample evidence that suggests that success in communication tasks is not guaranteed by control of stated inventories of linguistic features demonstrated by conventional discrete-item texts[2]. . .It is clear that traditional performance objectives define neither communicative competence nor minimal communicative competence. They deal with linguistic elements, not speech acts, and they are concerned with manipulative activities, not meaningful intentions.[3]

Thus it is NOT a question of "from linguistic competence to communicative competence" but rather of from communicative competence to linguistic competence, *if* that is where you want to go. It is not a question of patching up existing programs with "communication practice drills," "pseudo-communication," but of redefining our goals and rethinking our methods.

It is in the framework of the foregoing observations, then, that I would like to look at the following two questions:

1. What is communicative competence?
2. What are the implications of the concept of communicative competence for second language teachers and teaching?

First of all, communicative competence is *not* a method. It is a way of describing what it is a native speaker knows which enables him to interact effectively with other native speakers. This kind of interaction is, by definition, spontaneous, i.e., unrehearsed. It requires much more than a knowledge of the linguistic code. The native speaker knows not only *how* to way something but *what* to say and *when* to say it. The linguistic features of an exchange are embedded in a cultural context which includes the role of the speaker in a particular context, the roles of the other participants and a host of non-verbal communication cues such as distance, posture, gestures, facial expressions.

There are degrees of communicative competence just as there are degrees of linguistic competence. The acquisition of the linguistic code is, to be sure, a part of the acquisition of communicative competence as a whole. But the focus on surface features of a language — verb forms, use of prepositions, noun endings, word order, pronunciation — all those things with which we as language teachers have traditionally been concerned — does not begin to account for the what and when of language use in interpersonal transactions. More important, accuracy in the use of all these discrete linguistic elements is not essential to communicative competence.

Communicative competence can be measured. But our traditional tests of second language proficiency are not a good measure of communicative competence. They are, rather, discrete-point or separate measures of proficiency in terms of the elements of language: pronunciation, grammar and vocabulary. The assumption underlying the discrete-point approach to testing language proficiency has been that by breaking down a skill into the elements of language and testing these elements separately, we have a more "objective" evaluation than is possible in an admittedly subjective evaluation of

performance in an integrated skill. Laudable as these efforts have been, however, they have failed to take sufficiently into account the complexity of the communicative setting. In their emphasis on linguistic accuracy, they have served, moreover, to discourage the development of the strategies which are necessary for the development of communicative competence.

The first implication of the concept of communicative competence, then, is the need for tests which measure not knowledge *about* language but an ability to *use* language effectively in an exchange with a native speaker. I put the development of new kinds of tests at the top of the list because of the importance of tests in shaping all that we do and think in the classroom.

1. First of all, tests serve to measure student progress. If we teach for communicative competence, we have to test for communicative competence, so that we and our students know how well we are doing what we purport to be doing.

2. Second, tests serve as a powerful motivating factor. They let students know what is really important. We can talk all we want about language for communication, real-language activities, spontaneous transactions, but if verb forms and dialog recitation are what show up on the test, the students quickly get the message that we don't mean what we say. The discrepancy between linguistic competence and communicative competence shows up nowhere more clearly than in the reactions of students in an audio-lingual program to a testing situation which required them for the first time to use what language they had learned in a variety of real-life encounters with native speakers.

> If this is an easy test, I just found that I couldn't talk my way out of the airport if I flew to France. I thought it was fun, but very challenging. It doesn't seem as though we've had enough practice speaking off the top of our head. Until this evening I was never forced to say anything except answers to questions or substitute phrases. . .there was no need to search for words. . .they were supplied. I wish we were forced to do this more often. This is what a language should be. It seems very difficult but it is the first time I have had the chance to actually express myself in French. . .I feel I have an "A" in beginning French writing, reading and grammar but an "F" in actually having a practical knowledge of the language. I felt that the whole test was difficult because I was told all semester not to think about what I was saying but rather to see patterns.[4]

3. Third, tests of communicative competence serve to tell us what students can really do with the language they are learning. From these examples we as teachers and researchers can learn more about second language learning strategies. Second language learning research, while still in its infancy, has cast serious doubts on many commonly held assumptions of how a second language is learned. To the extent that the second language classroom is tightly controlled in shaping or preventing second language use, the situation is too artificial to provide any meaningful data on second language learning strategies. Once we allow students to use language for their own purposes, however, we will begin to see how they use what it is they have seen and heard, what meaningful organization they give to the data presented. These insights will provide a basis from which to evaluate the instructional process and goals.

4. Fourth, tests of communicative competence are a much better measure of functional skills for real-world work. Could you get simple directions from a francophone taxi driver in Montréal? Could you repair a jet engine using an English repair manuel?

Could you serve as receptionist for a bilingual office in Ottawa?

To return to McLuhan's metaphor, as long as we look to traditional discrete-point tests of second language proficiency for placement and evaluation, we are victims of the rearview mirror syndrome. We are pasting new slogans on old wagons. We have not understood the message of communicative competence.

The second major implication for the classroom of the concept of communicative competence is one of sequence of materials. There is nothing at all sacred about the syllabus which begins with definite and indefinite articles, moves next to nous gender, followed, perhaps by present tense of Type I verbs. . .leaving the past tense for sometime in the eighth or ninth unit. The concept of communicative competence means looking not at surface features — the concern of structural linguistics — to give shape and form to our programs. It means, rather, looking at the totality of a communicative situation — with whom, to whom, relationship, context, intent. This concern with *speech acts* has led some methodologists to propose a syllabus based on how-to's, or a description of language *functions* as opposed to language *form*.

An example of this kind of situational or *notional syllabus*, as it has come to be called, is one which has been developed by the Council of Europe to serve as a guide for the development of language teaching materials. Taking as a starting point the work by Wilkins on notional categories and categories of commicative function, they have described a threshold level or T-level of language learning which specifies the following components:

1. the situations in which the foreign language will be used, including the topics which will be dealt with;
2. the language activities in which the learner will engage;
3. the language functions which the learner will fulfill;
4. what the learner will be able to do with respect to each topic;
5. the general notions which the learner will be able to handle;
6. the specific (topic-related) notions which the learner will be able to handle;
7. the language forms which the learner will be able to use;
8. the degree of skill with which the learner will be able to perform.[5]

The third major implication of the concept of communicative competence is one of *process*. If linguistic competence is but a part, and not always an essential part at that, of communicative competence, much more emphasis needs to be given to non-linguistic aspects of communication. Gestures, facial expressions and other kinetics can be learned early. They help you to act like a Frenchman long before you have mastered the French [y] if indeed you ever master the French [y]!

An understanding of the process of second language learning means not only a tolerance but encouragement of risk-taking in saying what you mean. This implies acceptance of "error" as a natural and desirable feature of language learning. It is helpful to think of the notion of *error* in its entomological sense. It comes from the Latin *errare*, meaning to wander. The modern French verb is *errer*. This understanding of error as exploration is crucial, if we are to begin sincerely to make progress toward the development of programs which teach and test communicative competence.

This brings me, then, to the fourth major implication of communicative competence for classroom teachers and teaching, the need for a profound re-examination of attitudes we

hold toward students, language and language teaching.[6]

My concern with teacher attitudes has grown from experiences I have had with language teachers, first as a student, now as a colleague. As I talk with teachers suffering from what Jakobovits has called the Battered Language Teacher (or BALT) Syndrome, teachers beleaguered with new approaches, new data from socio- and psycholinguistics, it has become apparent to me that while we have devised questionnaires and other strategies to discover learner goals and interests, we have not given sufficient attention to the values held by language teachers themselves. There is ample research to show that second language learning does not proceed in a lock-step, error-free, stimulus-response fashion.[7] Before any meaningful attempts can be made to implement teaching and testing procedures which reflect what we know about second language learning strategies, however, we have to deal convincingly with the feelings of the classroom teacher. Failure to do so will result in yet another wave of "reform" consisting of a new set of labels — communicative competence, affective learning activities, language for special purposes, notional syllabus — with nothing really changed.

There are days when, following a particularly discouraging professional encounter, I am tempted to agree with Postman and Weingartner who persistently single out teachers of English and their preoccupation with grammar for the "relentless trivialization of the study of language in the schools." They get even nastier in their characterization:

> . . . the fact is that many teachers of English are fearful of life, and incidentally, of children. They are pompous and precious, and are lovers of symmetry, categories and proper labels. For them, the language of real human activity is too sloppy, emotional, uncertain, dangerous, and thus altogether too unsettling to study in the classroom.
> . . . Grammarians offer such teachers a respectable out. They give them a game to play, with rules and charts, and with boxes and arrows to draw. Grammar is not, of course, without its controversies, but they are of such a sterile and generally pointless nature that only one who is widely removed from relevant human concerns can derive much stimulation from them.[8]

Why is it that with the role of language teacher there seems to come the assignment of language defender, defender of form, defender of tradition against the perceived assaults of diversification and change? What is true of the first language teacher would appear to be true to an even greater extent of the *second* language teacher. The teacher/defender of a second language shows a particular resistance to language change, often insisting on maintenance of forms which have ceased to be current among native speakers.[9] Equally conservative is the preoccupation of second language teachers with formal style, the language of reporting and describing, to the exclusion of colloquial expression, the language of doing. Students learn how to write a book report or describe a news event in French, but they don't learn how to make a friend in French.

This concern for form, for "rules and charts" and "boxes and arrows" is not, as might be assumed, the special preoccupation of the older teacher, steeped in the grammar/translation tradition. Many of my teacher trainees express fears about not knowing enough "grammar." And almost all of them confess, openly or in private, that they are afraid to get up in front of their peers to conduct practice dialogs and drills because their "accents" are not as good as they should be.

And yet many of these students have just returned from a year of study abroad and are

fluent by any standard. Their knowledge of structure is more than adequate to cope with the kinds of situations they will face in a first or second year class. Their accents are perhaps not "native" but are certainly acceptable. Yet the fears of these young teachers are real, and they will not go away with increased training and experience — at least not of the kind they are often now receiving. We all know of non-native teachers with advanced degrees who are so concerned with errors that they are all but speechless in informal encounters with native speakers. And it would seem to be their own feelings of inadequacy which, rather than increase their tolerance, make them particularly eager to point out and correct the errors of others.

And yet there are other models. Charles Curran, following in the footsteps of Carl Rogers, has described an approach to teaching which he calls counseling-learning. Crucial to his model of what should go on between teacher and learner is the concept of community, a living dynamic where members relate with one another in a common learning task and no one member has any special power. Community Language Learning involves the teacher as a person, a resource person who helps class members say whatever it is they want to say.[10]

Students in Community Language Learning cite a freedom from tension, a freedom to communicate similar to that which has emerged in research which I have conducted on teaching for communicative competence. Crucial to these feelings, in both instances, is the absence of the teacher as judge and the replacement of an emphasis of grammatical accuracy with a concern for helping students to express their own thoughts.

The problems in getting teachers to accept the role of teacher-counselor rather than that of teacher-defender rest in part, as I have suggested, with the language background and perceived self-inadequacies of the non-native speaker. Behind this there is the long tradition of language teaching in the schools. It is only of recent date in the history of public education that modern languages have been accepted as worthy of inclusion in the curriculum. In the United States it was not until the middle of the nineteenth century that modern languages were offered in public schools. Up until that time, French was considered a suitable diversion for genteel young ladies, along with dancing and embroidery, while their brothers went to school to study Latin and Greek.[11] So it was that when modern languages were first introduced into the schools, they were taught, as befitted an "academic" subject, on the models of Latin and Greek.

This remains largely true today. In spite of all the apparent concern with teaching for speaking, heralded by the direct and, later, the audiolingual methods, we as a profession have remained largely inbued of our classical past, reflection old academic constraints and concern for respectability as a discipline. In our concern for "respectability" and, subsequently, for norms and standardization of achievement criteria, we have remained prisoners of academia and failed to offer our students the kinds of language learning experiences they need most.

It is understandable if the kinds of language teachers and teachers of future language teachers to whom I referred in my earlier anecdotes see, in what they perceive to be a current disregard for grammar, a threat to their own professional identities. Those who have learned the surface structure of a language but are not communicatively competent (more precisely, have not found occasions for acquiring communicative competence) are not likely to be the first to herald teaching strategies which place value on creativity and spontaneity.

The apprehensions and insecurities of teachers in training feed their egos — allow them to "show their stuff" one more time to an admiring crowd. . . a crowd of future teachers who will, in turn, conceal their own communicative *in*competence behind the structure drills, dialogues, and grammar analyses they will offer to their students. We have produced exactly what the system made it inevitable for us to produce. There has been little or no opportunity for producing anything else. And to quote again Postman and Weingartner, "It is close to futile to talk of any new curriculum unless you are talking about the possibility of getting a new kind of teacher. . ."[12]

There are days when, following a particularly *en*couraging professional encounter, I would assert that we do have that kind of new teacher. There are many teachers as well as community and government groups striving to make language teaching and testing more reflective of real language needs. This very conference, with its emphasis on the development of functional language skills is evidence of the concern and commitment of the leaders of our profession for effecting changes which will benefit all of us. To be successful, these efforts must begin with an exploration of the attitudes and motivations of the teachers themselves, teachers in relation to other teachers, teachers in relation to their students, and teachers in relation to the language and culture they teach.

Notes

[1] Neil Postman and Weingartner, *Teaching as a Subversive Activity*. New York: Dell Publishing Co., 1969, p. 26-27.

[2] Albert Valdman, "On the Specification of Performance Objectives in Individualized Foreign Language Instruction," *Modern Language Journal*, 49, No. 7 (November 1965), 353-354.

[3] Valdman, p. 355.

[4] For a full account of this study, see Sandra J. Savignon, *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Montreal: Marcel Didier, Ltée., 1972.

[5] J.A. Van Ek, *Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe, 1975, p. 5.

[6] For further elaboration of the importance of teacher attitude, see Sandra J. Savignon, "On the Other Side of the Desk: A Look at Teacher Attitudes and Motivations in Second-Language Learning," in Anthony Mollica, ed., *Attitude and Motivation in Second-Language Learning*, Special Issue of *The Canadian Modern Language Review*, February 1976.

[7] See, for example, Ervin-Tripp, "Is Second Language Learning Like the First?" *TESOL Quarterly*, 8 (June 1974), 111-127, Dulay and Burt, "A New Perspective on the Creative Construction Process in Child Second Language Acquisition," *Language Learning*, 24 (December 1974), 253-278; Selinker, Swain and Dumas, "The Inter-Language Hypothesis Extended to Children," *Language Learning* 25 (June 1975), 139-152.

[8] Postman and Weingartner, p. 55.

[9] So it is that teachers of French continue to insist on the use of *se rendre compte* long after *réaliser* has become common in both written and spoken French.

[10] For an introduction to the concept of Community Language Learning, see Charles A. Curran, *Counseling-Learning*, New York: Crune & Stratton, Inc., 1972, p. 30-31.

[11] See George B. Watts, "The Teaching of French in the United States," *French Review*, 37 (October, Part II, 1963), 11-65.

[12] Postman and Weingartner, p. 56.

COMMENT ENSEIGNER LE FRANÇAIS, LANGUE MATERNELLE?

Yvon Sirois

Les discussions de cet atelier porteront sur les problèmes de l'enseignement du français au Québec. Comme les travaux de ce colloque ont, semble-t-il, déjà réglé. . .les questions relatives à la langue française qu'il faut enseigner, nous aborderong, seulement, les moyens de réaliser cet enseignement. Pour ce faire, voici quelques éléments de réflexion.

En reconnaissant que l'enseignement est le processus par lequel un maître, en interaction avec une ou plusieurs autres personnes et avec un contenu donné, crée des conditions qui facilitent et rendent économiques les apprentissages prescrits par le programme d'études et que les besoins des élèves et ceux de la société constituent les principaux critères déterminant les objectifs à poursuivre, il faut nous interroger d'abord sur le sens que les maîtres doivent donner à leur enseignemnt de la langue maternelle.

Les maîtres doivent-ils enseigner *le* français ou *en* français? La réponse à cette question déterminera le choix et la mise en ordre des activités éducatives que le maître fera pour ses élèves.

Si nous examinons les programmes-cadres officiels de français, il faut réaffirmer que le maître doit enseigner le français. Ce français est défini et reconnu.

Au contraire, si le maître doit se contenter d'enseigner en français, alors l'école n'a plus besoin de faire acquérir la connaissance et la maîtrise du français. Le français n'est alors, en tant que langue, qu'un instrument de communication qu'il n'est pas nécessaire de perfectionner dans son contenu et son analyse puisque cette connaissance du véhicule n'est pas essentielle aux objectifs de l'école.

Il serait superflu de rappeler que l'enseignement du français, langue maternelle, s'adresse à des parlants de langue française et en particulier aux enfants du Québec dont la langue est en constant affrontement avec une autre langue de culture et de civilisation extrêmement fortes. Il est bon de rappeler, aussi que le français du Québec est resté, selon les périodes et les régions, attaché à des états de langue dont il faut non seulement tenir compte mais qu'il convient très souvent de valoriser.

Malgré toutes les sources de culture, d'information, de communication, dont nous n'avons pas à juger de la valeur et du contenu, il ne faut pas oublier que l'école est le lieu

ordinaire et privilégié de l'enseignement du français, même si c'est un lieu artificiel d'apprentissage. Ce serait se bercer d'illusions de faire croire autre chose, et ce serait être d'une certaine malhonnêteté envers les enfants à qui on a l'obligation de faire acquérir la connaissance et la maîtrise de la langue française.

Les parents et leurs enfants demandent à l'école et à ses professeurs d'enseigner le français. Il n'est pas question de rejeter le cadre dans lequel doit se faire l'enseignement du français, mais il faus se poser le problème du renouvellement des moyens nécessaires à sa réalisation.

Le maître de français a une tâche extrêmement difficile. Selon les besoins de ses élèves, et selon les carences constatées chez eux, le maître doit leur faire acquérir les connaissances de la langue et les habilités nécessaires pour mieux lire, mieux écouter, mieux parler et mieux écrire. Sans cela la langue ne deviendra pas "un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée".

La tâche essentielle du maître de français, celle à laquelle il doit consacrer toute sa ferveur, a trois aspects: 1) la préparation de sa classe de français, ou de son plan d'études de classe, par la prévision des apprentissages nécessaires ou souhaitables pour atteindre les objectifs du programme-cadre et leur évaluation, 2) la sélection des moyens adéquats de faire vivre les expériences réelles ou fictives, 3) le choix de la pédagogie appropriée aux élèves.

Pour diverses raisons valables et en raison de l'idéal de la décentralisation, on a voulu faire participer les maîtres à l'élaboration des programmes, en traduisant les objectifs généraux des programmes-cadres en objectifs particuliers. Les maîtres, en général, se sont vite rendu compte que leur compétence dans ce domaine n'était pas suffisante et que le temps affecté à cette besogne l'était au détriment du temps à consacrer aux moyens de faire rencontrer l'élève et sa langue.

Le choix des stratégies d'intervention et les moyens de faire réaliser les apprentissages visés dépendra toujours des objectifs du programme. Quels que soient sa formation, le cadre organisationnel dans lequel il évolue, le niveau socio-culturel de ses élèves, le maître ne doit jamais oublier l'objectif essentiel de l'enseignement du français: permettre à l'écolier, pour s'exprimer, d'utiliser au mieux les moyens syntaxiques, lexicologiques et phonologiques que lui offre sa langue. L'enfant qui vient à l'école possède déjà la plupart des structures de base de sa langue maternelle. Le maître, à partir de la langue parlée par l'élève, doit amener celui-ci à une langue d'un certain niveau ou d'un certain contenu.

Il serait bon de rappeler que le programme-cadre de français des écoles élémentaires, après avoir mentionné que "l'enfant est sans cesse incité à utiliser une langue imparfaite", affirme que "le français au Québec doit s'aligner autant que possible sur le français international réputé correct". Selon le premier principe directeur du programme-cadre de français des écoles secondaires, il s'agit "de partir de la langue de l'élève, de la corriger et de l'enrichir, en vue d'assurer la maîtrise de sa langue familière correcte et, à un degré supérieur, d'accéder à la langue soutenue".

A partir du moment où le maître devient un professeur de communication, la langue, avec son code et son vocabulaire minima, n'est plus essentielle; ce qui compte c'est le médium. C'est ainsi que la tenue, le regard, le ton de la voix, les habiletés psycho-motrices auront la préséance et seront les apprentissages visés. On développera l'expression par le biais

de l'expression. Au bout d'un certain temps, on se plaindra, à juste titre, que la relation organique entre l'expression et la compréhension fait défaut. L'objectif, quant à l'expression orale, n'implique pas cette erreur d'aiguillage. Il faut enseigner le français en fonction de la communication orale et également en fonction de la communication écrite.

Il faut tout de même reconnaître, que chez nous, pendant que la révolution tranquille donnait le pouvoir à la parole, les théories de la communication faisaient de grands progrès. En même temps qu'on mettait l'accent sur l'expression orale — tous devaient parler — le sens de la parole, (le contenu du message) a commencé à s'estomper et est devenu secondaire. Les gens n'écoutent plus: les dirigeants et les dirigés, les parents et les enfants, les maîtres et les élèves. On a perdu le sens du dialogue, en croyant que s'exprimer c'est dire n'importe quoi, n'importe comment. Et que dire du règne de l'écrit, dans ce monde de l'oral, où tout doit être confirmé par écrit, la parole n'étant garante de rien: la xérographie ne consigne pas l'oral.

En guise de conclusion, disons qu'il faut d'abord situer l'apprentissage "en horizontalité". Partir de la langue de l'élève et la faire fonctionner à l'oral", en faire voir toute la richesse et les possibilités d'expression. Ensuite, il faut aller "en verticalité": on fera voir à l'élève les éléments des autres niveaux qui vont perfectionner l'expression de ce qu'il a à dire et la compréhension du message des autres locuteurs. En parallèle, on fera l'apprentissage de l'écrit qui requiert des stratégies d'in niveau plus compliqué, mais dont l'objectif à atteindre, en termes de structures et de contenu, dépasse la quotidienneté de l'oral. C'est ici qu'il faut poser le problème de l'économie d'apprentissage d'un niveau de langue écrite qui ne serait pas celui de la langue familière correcte.

COMMUNICATION OR MANIPULATION?

Alex Sharma

Along with the current interest in "communicative competence," those interested in classroom teaching/learning objectives in the second language context have been led to question the effectiveness of the drill/manipulation type of approach in insuring communication in the second language outside the classroom. Manipulation of grammar and drills are, to be sure, a part of formal instruction that few teachers would dispense of readily, but it is also obvious that these alone do not guarantee the use of acquired skills for effective communication in the real world.

If we can agree that manipulation of classroom grammar does not insure the effective use of grammar in a communicative situation, what can the teacher do to incorporate into his/her approach to allow for that communication to take place albeit, sometimes, in a simulated/artificial form? The solution, to some, for insuring natural communication in the school environment would be the immersion program beginning at the elementary level, or even earlier. Added to this, particularly at the intermediate and advanced levels, would be the idea of regular field trips taken into the second language community both for informal and formal purposes during the school year and possibly into the summer when time and money permit. On a more selective basis, at intermediate and advanced levels, the idea of student exchange between language communities would be ideal — over the period of a semester or a whole school year. The exchange should, where practicable, involve both students and teachers. Many of these programs already exist. More should be encouraged.

What of the teacher who is absolutely confined to the classroom or school for resources? Resource people from the second language community can be invited in from various walks of life with particular skills or competence that would interest students and reflect the realities of the outside world. They should be invited on a whole day or week basis to enable the students to exploit this resource effectively. Particularly sensitive resource people can go a long way in establishing the empathy that is often pointed out as an important factor in second language learning. Continued contact should be made

available even when these people have left the school, since these people can be valuable sources for ideas and materials that could go into individualized programs, which, I feel, has to be one of the answers to effective teaching and learning at the advanced levels. The "English for Special Purposes" approach has a place here in school instruction as well as being the ideal input for purely adult programs.

Apart from the teacher's own creativity, the effective communication based program will benefit a great deal from the effective use of audio-visual aids and should be, as much as possible, a multi-media approach. This is very much a media-geared generation, and instead of bemoaning the ill effects of the existing media, teachers should exploit it constructively. The television program, in the second language, that cannot be watched at home due to lack of facilities or family hostility must be made available on the school premises, when possible. Video-tapes can be ideal for this purpose, and they allow for selectivity on the part of the teacher.

The creative, enthusiastic teacher will always be the ideal communication model for the second language learner and it is the responsibility of the teacher to play all the roles possible that reflect speakers in the outside world, or simulate those communication situations with which the students will be faced outside the classroom. I have found that students can be the teacher's greatest aides in constructing the props and paraphernalia, not to mention being good mimics and pantomimists, that might be needed for a good simulation. Students all have special talents and skills that they are always eager to show off to get the attention of those in the adult community whom they are anxious to emulate. Teachers should recognize this and exploit it for the good of the total learning situation.

All this may mean that a regular part of the daily or weekly second language classroom routine has to accommodate more communication exploitation activities, where the teacher needs to see the outcome of the drills and manipulations that have preceded them. We certainly have a lot of time devoted to language presentation and language practice, could we not spend some more precious time for language use?

TECHNIQUES FOR TEACHING READING, WRITING, LISTENING AND SPEAKING SKILLS TO NATIVE SPEAKERS OF ENGLISH

Ann Lowe

I found it diffucult to determine what your particular interests would be and so perhaps the best approach is to explain what seems important to me after many years of teaching English to native speakers, mainly in high school.

When I was asked to lead this seminar, it was suggested that I might consider these questions:

> *What techniques can effectively be employed to develop speaking, listening, reading and writing skills among speakers of English as a native language?*
> *Should the students' backgrounds and other factors of cultural milieu be taken into account in the choice of techniques?*

Because the relationships I have with both individuals and groups of students, and the materials I use are an important part of my overall technique, I would like to consider these two factors first.

Rapport — the most important factor in any teaching situation. There are gimmicks a teacher can pick up, but they will be effective only if the student believes from the beginning, that I am genuinely interested in him, in what he has to say, and in helping him achieve satisfaction. The question I ask, the paragraphs I assign are not exercises to be completed for marks but communications between the student and me, and equally important, communications with other students as well. A class is not just the end product of some computer, but a group of people who will exchange ideas, opinions, judgements, evaluations, and help. Total classroom rapport is much more difficult to achieve than individual teacher-student rapport. Can anyone teach communication skills in a class that sizzles with animosity?

Perhaps the most practical means of developing a vital multi-relationship is through the choice of appropriate materials. I need to know something about my students' backgrounds, socio-economic slots, subjects of their conversations, activities, courses and goals. Last year, for example, I had a class of young men in their final year — the high school's goon class. There was precious little on any high school reading list to interest them. But we did read

(and so did I!). The daily paper provided reports on the latest criminal activities in Montreal (crime elsewhere did not interest them), feature articles on UFO's, the Atlantic Triangle, sex change, visiting rock celebrities-even the astrology columns. These topics lead to magazine articles and finally to books. For these students, as with all students, the subjects that aroused the most enthusiasm for reading, and the most response in talking and writing, were the subjects that were in some way familiar. Reports, discussion, and practise in the most basic skills followed.

The same sources have been invaluable to me in composition classes in both CEGEP and university. Not that all readings are drawn from contemporary sources — Socrates, Thoreau, and Swift are equally valuable.

Students at any level must be involved in the whole communication process. They will not become involved in isolated exercises, whether they are paragraphs to be read for the main idea, or sentence correction exercises. For the same reason Literature, is often an unsuccessful medium for communication skills instruction. It is a too specialized form that often seems remote from the familiar reality of many students. Nor will the student who successfully interprets a piece of imaginative fiction necessarily get the essence of an article of the legal precedents of Bill 22. The student may write poetry, but be unable to organize his ideas about civil liberties into a clear, coherent statement.

It is much easier to unite the teaching and practice of reading and writing skills, if there is more emphasis on non-imaginative works in a reading class. Many of our older students, for example, cannot support a particular position on a controversial topic. They use irrelevant, often superficial arguments, and masquerade opinions as facts and generalizations as truths. They need to analyse persuasive essays; to isolate the pros and cons. They must be able to understand the use of sequential order, comparison and contrast, cause and effect, deductive and inductive reasoning. Recognizing the central idea, summarizing information and making outlines are not workbook activities but are essential to successful communication.

Students involved with the printed page, the written and the spoken word, are thinking students. We can only prepare students for the world of tomorrow by encouraging them to think creatively. Thus problem solving, puzzles, challenges, unusual approaches to the "same old thing" are an important part of the English class. The mind is more than a reflex to be conditioned to react in approved ways to specific stimuli.

An audience is implicit in writing and talking. The student must know that what he writes, or says, is more important than how he writes. But how he writes will determine how well he will be understood: thus the "how" is crucial. I doubt that a student can be taught to listen. He will listen if he wants to. The teacher's function is to establish the "want."

For much of my teaching career, I have been able to assume that most of my students could read after a fashion, if they wished. "After a fashion" and "if they wished" are key phrases. Hence my emphasis on material. Proficiency comes, in part, from practice. Beginning each period with fifteen minutes of free reading, when everyone, including the teacher, reads something of his own choosing is one way of increasing interest in reading. Student-made collages, illustrations, and films related to a book or essay can also help.

It is difficult to talk about specific techniques in writing — I've tried many. Basically they involve pre-writing activities, a consideration of the way language is used, instruction in

organization, writing for what I hope the student will perceive as a constructive purpose, and as much individual attention and comment as I can manage. I constantly ask, "What do you mean? ", "Why? ", "So what? " I have encouraged imaginative writing in my high school classes but have tried to make it a functional part of a total writing programme.

Talking and listening skills are developed in group discussion and project activities. Projects often involved both group and individual assignments. For instance, a student, for part of an assignment, can tape his reading of an interesting passage or a favorite poem plus an explanation of the reason for his choice. Or he could be asked to read a passage to someone outside the class in order to obtain a reaction which he would report in writing or on tape.

I am not sure whether I should call my use of small groups a technique or not. It is a method I use very frequently and many other techniques are part of that overall approach. However, I can seldom simply divide a class into segments and say, "go to it." Many students come from homes where the parents are far too occupied by the necessities of daily living to have time to engage in discussion or lively conversation; where an argument is always a prelude to a quarrel; where reading a newspaper or a magazine, let alone a book, are low priorities, and where television is the family sedative. Too often the major part of the student's educational experience has centred around providing the right answers. When the protective framework of teacher approval for correct answers is removed, they feel very vulnerable and withdraw. Consequently, group activities have to be planned in order to establish a mutual feeling of trust and respect. The ability to work together and to discuss meaningfully will have to be developed. Such preparation may be as necessary in CEGEP or university classes as in high school.

At the risk of being repetitive: students must want to read, write, talk, and listen. I am constantly looking for techniques that will inspire that want. And when I have succeeded, I wish I had more techniques for specific skills' instruction.

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES: OÙ ALLONS-NOUS MAINTENANT?

Denis Girard

Introduction

L'enseignement des langues est en crise. On le constate un peu partout dans le monde et le thème choisi pour ce colloque ("L'enseignement des langues: Pour qui? Pour quoi? ") est assez révélateur: on ne se poserait pas des questions aussi fondamentales si, justement, on n'avait pas le sentiment plus ou moins confus que ce sont les fondements mêmes de notre discipline qui ont été ébranlés.

Avant d'aborder la réflexion prospective qui m'a été proposée par les organisateurs du colloque ("Où allons-nous maintenant? "), il me faudra justifier ma première assertion et essayer d'analyser cette "crise". On peut d'abord remarquer que le sentiment de mécontentement, de trouble, d'inéquation entre les buts poursuivis et les moyens utilisés ne concerne pas que le seul enseignement des langues, mais l'ensemble des systèmes éducatifs de nombreux pays, à tous les niveaux. Il est à la source de tous les soubresauts que nous connaissons depuis bientôt une décennie. Le monde de cette fin du 20e siècle, nous le sentons bien, est en train de subir des mutations profondes, au point de vue économique, social et culturel et la jeunesse y est particulièrement sensible. Il est normal que les formations qui lui sont offertes en soient affectées. Il est normal aussi que les langues naturelles (langues maternelles et langues secondes) qui sont le principal moyen d'accéder au savoir et le grand vecteur de la communication entre individus dans un monde de plus en plus peuplé et surpeuplé et de plus en plus mobile soient directement visées.

La "crise" dont je parle est d'abord une crise de croissance liée à l'extension de l'enseignement sur tous les continents, dans toutes les classes de nos sociétés, avec les progrès remarquables de l'alphabétisation, le recul progressif de l'âge limite de la scolarité obligatoire et le développement des enseignements secondaire et supérieur. En ce qui concerne les langues maternelles, sans parler des problèmes socio-linguistiques et politiques redoutables qu'entraîne, dans certains pays d'Afrique par exemple, l'accès d'une langue locale au statut d'une langue nationale et en ne considérant que des pays comme les nôtres, cette crise de croissance est le résultat du passage d'une conception élitiste de l'enseignement à ce que l'on a appelé la "démocratisation", c'est-à-dire l'accès du plus grand nombre à la

culture. Toutes les recherches pédagogiques mettent en relief le rôle considérable que joue le milieu socio-culturel sur les résultats scolaires, bien qu'il ne soit pas le seul facteur. Or les différences socio-culturelles reposent essentiellement sur l'usage qui est fait dans chaque milieu de la langue maternelle, aussi bien dans sa forme parlée que dans sa forme écrite. Les études conduites par Laurence Lentin dans les écoles maternelles françaises sont particulièrement significatives à ce sujet (1). La réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire avec les répercussions qu'elle entraîne au niveau de l'enseignement secondaire est un autre aspect de la crise que nous vivons en France (2). En Grande-Bretagne, l'enseignement de l'anglais langue maternelle a paru suffisamment inquiétant pour que des expériences soient encouragées qui permettent aux jeunes enfants de maîtriser plus rapidement et plus efficacement le code écrit et pour développer sensiblement la lecture (3). Ce ne sont là que quelques exemples empruntés à deux pays que je connais bien. Les difficultés sont évidemment amplifiées dans les pays bilingues ou multilingues qui sont davantage sensibilisés aux problèmes linguistiques.

La "crise de croissance" a eu des conséquences tout aussi graves sur l'enseignement des langues secondes qui s'adresse maintenant à une variété extrême de publics d'élèves, avec des aptitudes et des motivations profondément différentes au sein d'une même classe. Avec des méthodes de plus en plus sophistiquées, s'appuyant sur de sérieuses recherches et bénéficiant des apports des techniques les plus modernes, on s'est aperçu que les résultats atteints étaient loin de correspondre aux espoirs que l'on avait fondés. Ces résultats auraient sans doute été meilleurs dans les classes beaucoup plus homogènes de l'enseignement secondaire d'autrefois. La nécessité est apparue de tenir mieux compte des possibilités réelles et des besoins des élèves; il fallait partir des élèves et re-définir les objectifs de l'enseignement des langues en fonction de leurs besoins variés au lieu de leur demander d'adopter des objectifs définis en partant de la matière enseignée, en l'occurrence la langue étrangère. Mais avant d'en arriver à ce tournant décisif et d'envisager l'avenir, il faut rappeler ce qui s'est passé au cours du dernier quart de siècle.

Les avatars de la linguistique appliquée

Entre le début du siècle et la deuxième guerre mondiale, l'enseignement des langues a connu une longue période transitoire entre ce que je me suis permis d'appeler "l'ère pré-linguistique" et la linguistique appliquée à l'enseignement des langues qui a vu le jour en Amérique du Nord et s'est ensuite propagée en Europe. Sous l'influence de linguistes comme Bloomfield qui avaient été professeurs de langue avant de devenir linguistes, un pont a été jeté entre deux activités qui étaient jusque là restées nettement séparées: la pédagogie des langues et la linguistique. Sous le nom de "linguistique appliquée" (en entendant par cette expression tronquée "linguistique appliquée à l'enseignement des langues"), on appliquait aussi des principes psychologiques — la psychologie de l'apprentissage — qui appartenaient à l'école dominante de l'époque, le behaviourisme. La nouvelle pédagogie des langues ("the New Key") qui s'est développée entre 1940 et 1970 était "structuro-behaviouriste" puisqu'elle avait comme base linguistique le structuralisme et comme base psychologique le behaviourisme de Skinner. Les caractéristiques de cet enseignement des langues sont bien connues: elles ont été décrites dans de nombreux ouvrages publiés des deux côtés de l'Atlantique pour expliquer les liens étroits entre la linguistique et l'enseignement des

langues. Un des meilleurs résumés, souvent cité, est celui qu'en avait donné W. Moulton (4). Au structuralisme on empruntait l'idée que toute langue est un système de signes dont l'agencement sur les deux axes syntagmatique et paradigmatique peut être décrit de façon précise. La linguistique fournissait ainsi des descriptions phonologiques et morpho-syntaxiques et des inventaires lexicaux sur lesquelles pouvaient être établis les contenus linguistiques et les progressions des cours de langue. Ces descriptions étaient celles de la langue contemporaine et donnaient la priorité à la langue parlée, suivant le célèbre adage "language is speech". Le behaviourisme enseignait de son côté que l'apprentissage d'une langue étrangère (tout comme la première acquisition du langage chez le jeune enfant qui apprend sa langue maternelle) était une affaire de comportement qui reposait sur la création d'habitudes et d'automatismes. Il fallait donc privilégier la pratique intensive sous la forme de "drills".

Du point de vue méthodologique, les mêmes fondements théoriques pouvaient inspirer des méthodes sensiblement différentes. C'est ainsi que les méthodes audio-orales ou audio-linguales qui comportaient surtout des batteries d'exercices d'entraînement systématique au détriment du développement de la communication dans des situations de la vie courante, et qui faisaient grand usage du laboratoire de langues, se développaient surtout de ce côté-ci de l'Atlantique. L'Europe, et notamment la France, préférait l'approche audio-visuelle qui, tout en reconnaissant l'importance d'un entraînement systématique audio-oral, prenait comme point de départ de cet entraînement un dialogue dont le contexte situationnel, concrétisé par le support visuel d'une séquence d'images projetées, permettait de simuler la communication courante en langue étrangère. Ce que toutes ces méthodes avaient de commun, outre leurs bases théoriques, c'était le fait qu'elles essayaient avant tout d'améliorer le contenu des cours, par une sélection rationnelle, voire scientifique des éléments linguistiques et en adoptant une progression considérée comme optimale pour introduire ces éléments. Autrement dit la question fondamentale à laquelle on essayait de répondre était "Que faut-il enseigner? ". Et il faut reconnaître que l'idée de vouloir trouver la réponse dans les résultats connus de la recherche linguistique représentait un très grand progrès par rapport à la pratique de la méthode "directe" qui s'était interrogée seulement sur le "Comment enseigner? " et y avait répondu de façon un peu sommaire en disant "Il faut enseigner *directement* dans la langue étrangère", sans se préoccuper le moins du monde des contenus. Mais il y avait une autre question non moins fondamentale à laquelle la linguistique appliquée ne répondait pas, ou si peu, c'était la question "A qui enseigne-t-on? ". C'est cette nouvelle préoccupation qui a commencé à ébranler la linguistique appliquée première forme. Aux livres sur la linguistique et l'enseignement des langues ont succédé des ouvrages consacrés à la linguistique et à l'apprentissage des langues: le "teaching" a été détrôné par le "learning" dans les préoccupations primordiales des théoriciens.

Mais la véritable "crise" de la linguistique appliquée a été déclenchée par la double mise en cause par Chomsky en 1957 (5) et en 1959 (6) des deux piliers du nouvel enseignement des langues, la linguistique structuraliste et le skinnérisme. Il faudra certes une bonne dizaine d'années, en Europe surtout, pour que les spécialistes de l'enseignement des langues tirent toutes les conséquences de la "révolution chomskienne". Mais dès 1964, dans son premier ouvrage, *The Psychologist and the Foreign-Language Teacher*, W. Rivers tire le signal

d'alarme en montrant que les principes de la méthode audio-orale reposent sur des postulats qui n'ont encore fait l'objet d'aucune vérification et que le psychologue peut légitimement mettre en doute ou même rejeter (7). Il était naturel que ce premier avertissement nous vînt d'Amérique où était né le nouvel enseignement des langues, où il était largement répandu, avec tous les excès auxquels pouvait conduire un équipement technologique luxueux mais pas toujours efficace, d'Amérique aussi où les idées de Chomsky s'étaient d'abord propagées.

L'année-pivot de la "crise" se situe plutôt en 1970, comme j'ai pu le montrer dans une conférence prononcée à Londres, à l'Institute of Linguists, en février 1975 (8). Pendant cette année 1970, ont été publiés, en même temps que le livre de L. Jakobovits, *Foreign Language Learning* (9), trois ou quatre articles importants dus à des auteurs aussi écoutés que Wilga Rivers ou Daniel Coste, alors Directeur du CREDIF et allant tous dans le même sens. C'était la prise de conscience d'un grand malaise ou même d'une "crise généralisée", comme l'écrivait Ch. Bouton un peu plus tard dans la revue *Les langues modernes* (10). On reconnaissait que l'enseignement des langues n'était plus adapté à l'évolution de la recherche en linguistique et en psychologie et qu'un "renouvellement méthodologique" était inéluctable, comme le disait clairement le titre de l'article de Daniel Coste auquel je viens de faire allusion (11). On était bien loin de l'euphorie qu'avait entraînée l'éclosion de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues. D'ailleurs, pouvait-on encore utiliser une expression aussi ambigüe et aussi discutable? Quelle linguistique appliquer, puisque plusieurs écoles s'affrontaient, avec des conceptions diamétralement opposées? N'était-ce pas plutôt de la Psycholinguistique appliquée? Mais fallait-il dire que notre discipline était l'application de ceci ou de cela? Une partie du malaise, de la déception souvent constatée au bout de trente ans de linguistique appliquée ne venait-elle pas de la désillusion de ceux qui constataient amèrement que la linguistique n'avait pas de solutions toutes prêtes à offrir au professeur de langue? L'enseignement des langues ne pouvait pas se contenter de rester à la remorque d'une autre discipline. C'est, je crois, dans ce pays qu'on a, pour la première fois, parlé de la "didactique des langues", appellation que j'ai tenu à faire mienne en l'intégrant dans le titre d'un de mes livres (12).

L'évolution récente de la didactique des langues

Parler d'une "didactique des langues", c'est envisager notre discipline dans sa spécificité, en revendiquant le droit de puiser librement parmi les apports des recherches sur le langage sans être nécessairement inféodé à une théorie linguistique particulière. C'est là pour moi un point très important car c'est la seule façon de sortir de la "crise" dont j'ai parlé.

La spécificité de l'enseignement des langues (langues maternelles et langues secondes), réside dans le fait que l'objet d'étude — la langue — est aussi l'instrument utilisé pour mener cette étude; et cette caractéristique unique, si nous y réfléchissons bien, est lourde de conséquences. Les deux objectifs, l'apprentissage de la langue et son utilisation, ou si l'on veut la "compétence" et la "performance", pour employer la terminologie de Chomsky, doivent être poursuivis simultanément. Cela veut dire que des deux grandes familles de théories de l'apprentissage, les théories du conditionnement et les théories cognitives, aucune ne sera pour nous entièrement satisfaisante mais chacune d'elles devra inspirer certaines de nos démarches. C'est pour avoir oscillé d'un pôle à un autre depuis trois-quarts

de siècle que l'enseignement des langues n'a pas donné jusqu'ici les résultats escomptés.

L'enseignement traditionnel ("grammaire et traduction") était de type cognitif mais avait le grave inconvénient de ne pas s'appuyer sur des analyses linguistiques sérieuses. La linguistique n'avait pas encore fait intrusion dans l'enseignement des langues: on était encore à l'"ère pré-linguistique"! On perdait sur les deux tableaux: l'élève n'arrivait pas à saisir les vrais mécanismes du fonctionnement de la langue; il n'était pas davantage entraîné à utiliser cette langue, puisque les seules manipulations qui lui étaient proposées avaient pour but le passage d'une langue à l'autre, c'est-à-dire un exercice artificiel qui n'avait aucun rapport avec les fonctions normales du langage. La méthode directe a fait faire quelques progrès en obligeant maître et élèves à s'exprimer dans la langue étrangère, en réduisant le rôle de la traduction et des explications théoriques. Mais il lui restait deux graves défauts: le caractère très artificiel des échanges en langue étrangère qui s'appuyaient à peu près exclusivement sur les descriptions de la langue écrite et l'absence de toute base linguistique.

La linguistique appliquée à l'enseignement des langues dont j'ai déjà évoqué le développement depuis les années quarante jusqu'à la crise de 1970 a eu, je l'ai dit, le très grand mérite d'établir la jonction entre la linguistique et l'enseignement des langues. Mais elle a été marquée par une confiance excessive dans le conditionnement, en réduisant au strict minimum la part du cognitif.

Avec la "révolution chomskienne", on aurait pu normalement s'attendre à un retour du pendule vers le pôle cognitif. Du point de vue des théories de l'apprentissage, nous avons vu combien le conditionnement était pris à parti. Certains transformationalistes ont bien essayé de construire des méthodes de langues en s'appuyant sur l'apprentissage ordonné de règles de ré-écriture et de règles de transformation appliquées à des phrases-noyaux, et en faisant appel à l'intellect de l'élève. Mais ces tentatives étaient vouées à l'échec pour plusieurs raisons. Les grammaires transformationnelles et génératives sont, comme on le sait, des systèmes fort complexes, poussés à un haut degré d'abstraction et de formalisation. Ce sont ces "modèles" sans doute efficaces pour décrire le fonctionnement linguistique, au niveau de la recherche fondamentale, mais a priori mal adaptés à l'enseignement des langues. Je n'ignore pas que la psycholinguistique s'est emparée du modèle transformationnel pour essayer de rendre compte de ce qui se passe à la fois dans l'acquisition du langage par le jeune enfant et dans le fonctionnement du langage. Mais il ne s'agit que d'hypothèses d'écoles sur lesquelles il serait dangereux et prématuré de fonder des démarches pédagogiques. A cet inconvénient il faut en ajouter un autre qui est loin d'être négligeable et qui explique aussi l'évolution actuelle de la didactique des langues. La linguistique structuraliste limitait son ambition à la description des langues naturelles à partir d'un corpus fini. C'est d'ailleurs un des grands reproches que lui a adressés le transformationalisme: ce qui était décrit, c'était un corpus limité et non pas la langue. Cela est vrai, d'un point de vue théorique, mais pratiquement tout dépend de la façon dont le corpus est constitué et une description sérieusement conduite suffit généralement à satisfaire les besoins du pédagogue. La grammaire transformationnelle est plus ambitieuse puisque son objet est le langage dans sa totalité, mais on attend encore de sa part des descriptions complètes des langues qu'elle a pu analyser.

La didactique des langues aurait pu aussi se tourner vers d'autres conceptions linguistiques que le structuralisme ou le transformationalisme, dans le foisonnement actuel

des théories, comme la sémantique générative ou la théorie de l'énonciation d'Antoine Culioli. Cette dernière, encore mal connue parce que limitée à un cercle restreint autour de Culioli, est particulièrement séduisante pour des enseignants de langue parce qu'elle intègre les derniers apports de la recherche linguistique, psycholinguistique et sociolinguistique et étudie le langage dans sa fonction de communication. Elle a d'ailleurs inspiré une méthode d'anglais langue étrangère, élaborée par une équipe de l'Institut Charles V, à Paris, sous la direction de Danielle Bailly (13). C'est une tentative intéressante et intelligente, encore trop récente pour qu'on puisse en tirer des conclusions. On peut pourtant craindre, a priori, que l'on soit trop tributaire des démarches de la recherche linguistique pour avoir pu en même temps tenir suffisamment compte des nécessités de l'apprentissage. Car le problème est bien là: il s'agit pour la didactique des langues d'élaborer sa propre théorie, en échappant à l'emprise de la linguistique tout en faisant son profit de tout ce que la recherche fondamentale peut lui apporter.

C'est ce mouvement que Peter Strevens a noté dans une étude récente, en citant de nombreux auteurs, comme H.H. Stern et B. Spolsky et tous ceux qui jalonnent le long chemin conduisant à l'élaboration difficile sans doute mais nécessaire d'une telle théorie:

> "Au cours des deux ou trois dernières années, écrit-il, un certain nombre de spécialistes se sont attaqués à l'étude de l'enseignement des langues en termes abstraits et généraux, s'orientant vers une théorie de la didactique des langues à part entière, faisant leur profit des découvertes de la linguistique et de la psychologie sur les points où elles peuvent leur être utiles mais en concentrant l'essentiel de leur attention sur cette série unique et complexe d'évènements qui se produisent lorsqu'un élève apprend une langue avec l'aide d'un professeur" (14).

P. Strevens à son tour va s'intéresser à cette "série unique et complexe d'évènements", à ce "processus" qui associe des opérations d'apprentissage et des actions pédagogiques, et le titre de son article est tout à fait révélateur: "Theoretical Studies of the Language Learning/Teaching Process".

L'aboutissement de cette étude est un "modèle", au sens scientifique, comportant douze éléments, depuis les objectifs généraux jusqu'à l'évaluation. Je n'ai pas l'intention d'entrer ici dans le détail. Si j'ai signalé cette étude, c'est parce qu'elle me paraît significative de l'orientation actuelle de la didactique des langues et que je me sens en plein accord avec le point de vue exprimé. Je me range moi aussi parmi ceux qui pensent que "l'apprentissage et l'enseignement des langues sont des activités originales qui peuvent être éclairées par certains aspects de la recherche linguistique, dans certains domaines, mais qui en dernière analyse sont indépendantes aussi bien de la linguistique que de la psychologie" (15).

La linguistique appliquée au sens étroit s'est surtout préoccupée de trouver des contenus linguistiques satisfaisants pour les diverses étapes de l'apprentissage. A l'intérieur d'une conception pédagogique qui renonçait à "faire de la grammaire" de manière cognitive (c'était la pratique intensive des structures par le moyen des drills qui tenait lieu d'enseignement grammatical), on mettait pourtant au premier plan le contenu grammatical des cours pour lequel on recherchait la meilleure progression possible. L'élaboration d'un cours, d'une méthode de langue, s'appuyait d'abord sur le choix des éléments linguistiques que l'on voulait enseigner (structures grammaticales et unités lexicales) et sur leur répartition la plus rationnelle. L'ouvrage de W.F. Mackey sur l'analyse des méthodes est

particulièrement significatif: on pouvait distinguer une méthode d'une autre et même dessiner son profil en comptabilisant les éléments linguistiques de chaque méthode et en analysant leur répartition (16). Cette approche "grammaticale" qui paraissait pourtant rationnelle a justifié par ses excès les reproches qui lui ont été adressés dès le début de la "crise". L'enseignement du système grammatical d'une langue n'est pas une fin en soi mais un moyen de permettre à l'élève d'exprimer ce qu'il a envie d'exprimer. D.A. Wilkins a été particulièrement net dans sa critique:

> "Alors que les méthodes et les techniques de l'enseignement des langues étrangères ont constamment évolué, le contenu de l'enseignement continue, en règle générale, à être défini de la même manière. Tant dans l'enseignement traditionnel que dans l'enseignement moderne, l'objectif est conçu comme étant d'initier l'élève au système linguistique et plus particulièrement grammatical, pas à pas. Un inventaire des éléments à acquérir est dressé et organisé en une séquence pédagogique. Que cela soit ou non apparent, la plupart des manuels ont pour base un programme grammatical" (17).

Nous ne sommes pas obligés de suivre Wilkins lorsqu'il met dans le même sac "enseignement traditionnel" et "enseignement moderne", mais il faut reconnaître que la préoccupation grammaticale a souvent été exagérée, que ce soit pour faire entrer à tout prix dans un texte fabriqué (dialogue ou récit) la ou les structures correspondant à la progression ou que ce soit pour faire pratiquer dans des "drills" des phrases artificielles sans aucun rapport avec ce que l'élève souhaiterait exprimer.

On peut évidemment répondre à Wilkins que l'enseignement qu'il qualifie très vaguement de "moderne" recouvre des réalités fort variées. L'approche "grammaticale" est plus ou moins critiquable ou acceptable suivant qu'elle est ou non associée à une approche "situationnelle". Les deux sont, on le sait, étroitement combinées dans les méthodes audio-visuelles. Mais il faudrait pousser encore plus loin les distinctions suivant le degré de naturel des situations proposées, leur pouvoir motivant sur les élèves, leur caractère contraignant, ce qui est fait pour mettre les élèves sur la voie de l'expression spontanée par une libération progressive. On note, de ce point de vue, des différences considérables entre ce que l'on appelle parfois les deux générations de méthodes audio-visuelles publiées en France.

Ce qui est en cause ici c'est le rôle attribué à l'élève qui est à la fois apprenant et utilisateur de la langue à des fins de communication. L'enseignement des langues se trouve de plus en plus concerné par des problèmes psycholinguistiques et sociolinguistiques. Dans le processus d'apprentissage et d'enseignement, on s'aperçoit que ce qui est essentiel c'est la fonction de communication. Dans un de ses derniers livres, W. Rivers propose, elle aussi, un nouveau "modèle" de didactique des langues (18). En opposant le "skill-getting" et le "skill-using" (autrement dit l'acquisition et l'utilisation des savoir-faire linguistiques), qui supposent deux types d'activités complémentaires, elle montre que le but unique est de pouvoir finalement réussir à motiver l'élève à la véritable communication. En acceptant comme une étape intermédiaire ce qu'elle appelle très justement la "pseudo-communication", elle fait preuve de réalisme parce qu'elle reconnaît le caractère nécessairement artificiel de la communication au sein de la classe. Mais le rôle fondamental de tout professeur de langue (maternelle ou seconde), c'est de réduire par tous les moyens ce caractère artificiel, de façon à passer le plus rapidement possible à la vraie communication.

Que le langage serve à satisfaire un besoin de communication n'est pas pour nous une grande nouveauté. La formule est employée par A. Martinet, dans ses *Elémen*ts, pour définir le langage (19). Jakobson, pour sa part, dans ses *Essais de lir guistique générale* (20), a analysé très pertinemment les différentes fonctions ("phatique", "expressive", "conati.e") qui sont concernées dans les divers actes de communication, à côté de la fonction simplement "référentielle" qui a été tellement privilégiée dans la pédagogie des langues. Ce qui est nouveau, c'est l'accent qui est mis aujourd'hui sur ces fonctions de communication, aussi bien au niveau de la recherche linguistique et sociolinguistique que dans l'orientation la plus récente de la didactique des langues. Des linguistes et sémanticiens comme G. Leech publient des descriptions de l'anglais qui sont des grammaires de la communication (21). M.A.K. Halliday publie une étude sur les fonctions du langage (22). Quant aux articles consacrés à l'enseignement d'une langue de la communication, ils sont innombrables. E. Roulet en signalait un bon nombre dans un document de travail préparé pour l'UNESCO en septembre 1975 (23). Le problème est fort bien posé dans un article de Allen et Widdowson cité par Roulet et qui définit ce que l'on peut entendre par "posséder une langue comme instrument de communication":

> "Il ne suffit pas de lire et d'écrire correctement une phrase, comme dans l'enseignement traditionnel, ni d'être capable de comprendre et de produire rapidement et automatiquement une phrase correcte en réponse à certains stimuli élémentaires, comme dans l'enseignement audio-visuel et audio-oral; il faut savoir utiliser les phrases appropriées à un contexte linguistique et à un contexte situationnel donné. En d'autres termes, il faut savoir, d'une part, combiner ces phrases dans des unités de communication plus vastes, comme le texte et le dialogue et, d'autre part, utiliser les énoncés appropriés à certaines situations de communication" (24).

Cet accent mis sur la communication est actuellement en Europe l'évènement le plus important dans l'orientation prévisible de la didactique des langues.

Approche conceptuelle et diversification des méthodes

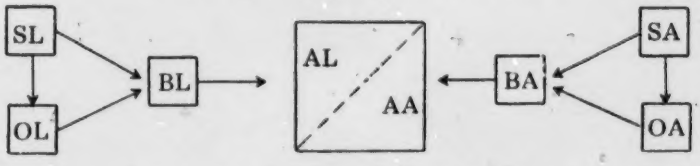
L'approche conceptuelle ou sémantique de l'enseignement des langues a été lancée, il y a exactement cinq ans, par un petit groupe d'experts du Conseil de l'Europe, à la suite d'un symposium organisé à Rüshlikon (Zurich) en mai 1971 par les Eurocentres, sous l'égide du Conseil de l'Europe. Le but du symposium était d'étudier "le contenu linguistique, les moyens d'évaluation et leur interaction dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes comme partie de l'éducation des adultes". Parmi les participants se trouvaient D.A. Wilkins, de l'Université de Reading, J.L.M. Trim, de Cambridge, J.A. Van Ek, Directeur de l'Institut de Linguistique appliquée de l'Université d'Utrecht et René Richterich, Conseiller pédagogique des Eurocentres. Ce sont eux qui furent chargés, à l'issue du symposium, de constituer un groupe de travail qui devait mettre au point et préparer la mise en place d'un système d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par des adultes.

On comprend que l'enseignement des langues vivantes aux adultes soit une préoccupation dominante dans l'Europe d'aujourd'hui, avec le nombre considérable de migrants dans les pays d'Europe occidentale, le développement des voyages, la mobilité plus grande des populations et le rôle de plus en plus grand de la formation permanente. On peut penser sans risque de se tromper que l'apprentissage des langues par les adultes n'ira qu'en croissant dans les années à venir. Mais il faut dire tout de suite que si les idées de ce groupe

de travail nous intéressent, c'est parce qu'elles sont applicables à l'enseignement des langues en général, langues maternelles et langues secondes. Elles ont déjà suscité un grand intérêt en France et surtout en Allemagne où des méthodes d'enseignement de l'anglais en milieu scolaire ont été élaborées, avec la collaboration de C. Candlin, de l'Université de Lancaster. Plusieurs ensembles pédagogiques ont été publiés récemment en Angleterre qui s'inspirent des mêmes principes. Enfin, j'ai eu l'honneur d'être co-rapporteur avec Eddy Roulet, en septembre dernier, d'une réunion d'experts de l'UNESCO sur "La diversification des méthodes et techniques d'enseignement de la langue seconde". Là encore, c'est le modèle du Conseil de l'Europe qui a été recommandé dans le rapport final par les vingt experts venus de tous les continents. Il vaut donc la peine d'en parler au moment où nous nous interrogeons sur l'avenir ou le devenir de la didactique des langues. De quoi s'agit-il? C'est D.A. Wilkins qui nous le dit, dans un des deux principaux documents publiés par le groupe de travail:

> "Le présent document propose et décrit une variante des méthodes d'approche situationnelles et grammaticales de définition du contenu. Le point de départ est la question suivante: 'Quels concepts l'étudiant européen désire-t-il pouvoir exprimer dans la langue-cible?' Elle constitue donc une approche conceptuelle ou sémantique de l'élaboration des programmes. Il devrait être possible de déterminer les termes que telle ou telle personne a besoin d'employer et les contraintes situationnelles qui risquent de jouer, et d'en déduire les formes linguistiques convenant au codage de son message" (25).

Nous avons vu les inconvénients qu'il y a à déterminer le contenu d'un cours de langue à partir de critères grammaticaux. Cet inconvénient est atténué quand l'approche est à la fois situationnelle et grammaticale. Mais on s'aperçoit vite qu'il est impossible de faire un inventaire rationnel des situations linguistiques, en supposant résolu le délicat problème de la définition de la notion de situation. On peut, par contre, en partant des concepts ou des notions à exprimer, faire des inventaires complets, voir dans quelles situations ces notions sont exprimées, compte tenu des fonctions de communication du langage et terminer enfin par un inventaire linguistique, grammatical et lexical. Cela revient à renverser très exactement l'ordre des opérations, avec l'avantage remarquable que, ce faisant, on prend comme point de départ ce que l'individu a besoin d'exprimer, autrement dit les besoins langagiers de l'élève. Nous avons, depuis pas mal d'années, pris l'habitude de reconnaître la prédominance de l'apprenant dans toute situation d'apprentissage linguistique. Mais nous devons admettre que c'était le plus souvent du "lip-service". Nous ne disposions pas en tout cas d'un "modèle", au sens scientifique, nous permettant de rationaliser notre démarche. Ce modèle nous est maintenant proposé par le groupe de Strasbourg. Il est décrit en détail par René Richterich dans le document déjà cité et se résume dans le schéma suivant:



L'action pédagogique du professeur de langue naît de la rencontre, au milieu du schéma, de l'action langagière AL et de l'action d'apprentissage AA. Cette double activité, fondue en une seule dans la case centrale, résulte de la conjonction de deux types de besoins

(besoins langagiers BL propres à chaque individu et besoins d'apprentissage BA) et de la traduction opérationnelle de ces besoins. Besoins langagiers et besoins d'apprentissage sont le résultat de situations et d'opérations langagières (SL et OL) et de situations et d'opérations d'apprentissage (SA et OA). Le modèle de Richterich paraît forcément abstrait, comme tous les modèles. Il correspond pourtant à des opérations pédagogiques très concrètes. Les opérations langagières OL comportent comme principale catégorie les fonctions que doit remplir l'acte de communication. Et une analyse théorique intéressante a été faite à ce sujet par le groupe de travail.

L'un des intérêts de l'approche conceptuelle ou notionnelle est qu'elle s'applique à divers publics d'élèves et à diverses langues, en tout cas jusqu'à l'étape finale de détermination du contenu linguistique des cours. C'est peut-être une façon d'envisager le problème des universaux linguistiques en tirant profit pour la didactique des langues. Le groupe de Strasbourg a travaillé d'abord sur l'anglais, établissant le contenu lexical et grammatical pour un "niveau-seuil". Une autre équipe travaille sur le français et d'autres langues sont envisagées.

Mais l'avantage fondamental est que cette nouvelle approche, qui met au premier plan les besoins langagiers de l'élève, conduit obligatoirement vers une plus grande individualisation de notre enseignement des langues. Or, je crois avoir montré la nécessité de cette individualisation au début de cet exposé, pour répondre au défi que représente pour nous l'hétérogénéité de plus en plus grande de nos publics. La nouvelle approche peut nous donner la réponse ou tout au moins nous permettre de la trouver plus facilement. Ce que je peux dire c'est que les premières expériences faites en France, bien que fort modestes, semblent encourageantes. Un signe particulièrement encourageant est la volonté exprimée par certains professeurs d'anglais langue étrangère de travailler conjointement avec des collègues professeurs de français langue maternelle.

A ce point de mon exposé, je me crois obligé de préciser mon point de vue vis-à-vis de la nouvelle approche. Il est bien entendu, et j'exprime ici une mise en garde qui a été faite à plusieurs reprises par les membres du groupe de travail, que ce qui est préconisé n'est pas, une fois de plus, une panacée merveilleuse pour résoudre les problèmes de l'enseignement des langues. Les responsables sont des chercheurs qui ont l'attitude prudente des chercheurs. Ils font des propositions dont ils disent eux-mêmes qu'elles doivent être soumises au feu de l'expérimentation. Ils ne prétendent pas apporter des solutions-miracles et d'ailleurs leur travail de recherche n'en est qu'à son début. C'est à nous qu'il appartient de voir si les nouvelles voies qui nous sont ouvertes paraissent suffisamment fécondes. Pour ma part, je n'hésite pas à répondre affirmativement. Mais je considère que tout reste à faire.

Une question que l'on peut se poser, et je sais qu'elle préoccupe certains de mes amis, est de savoir si cela veut dire que nous allons devoir bientôt brûler ce que nous avons adoré. Je fais allusion à la place de la linguistique dans la didactique des langues. Pour moi, la réponse est claire: il ne s'agit pas de revenir en arrière, la linguistique est entrée une fois pour toutes dans l'enseignement des langues. La seule différence est qu'on fera appel à elle un peu plus tard dans le processus complexe de l'enseignement des langues et qu'on tiendra davantage compte d'autres disciplines telles que la psycholinguistique et la sociolinguistique. Mais nous aurons toujours besoin de bonnes descriptions et de toutes les découvertes que l'on pourra faire dans ce domaine toujours mystérieux et merveilleux du langage.

On peut aussi se demander si nous allons devoir jeter aux oubliettes des méthodes et des manuels de langue récents qui nous semblaient marquer de nets progrès par rapport à ceux qui les avaient précédés. Je ne le pense pas. Mais la nouvelle approche pourra nous inspirer d'utiles améliorations pour une plus grande efficacité. Les promoteurs déclarent d'ailleurs ne s'intéresser qu'à l'établissement des contenus des cours et non pas aux démarches pédagogiques. Mais nous ne les croyons pas sur ce point, sachant bien qu'à de nouveaux contenus correspondent nécessairement de nouvelles démarches.

Conclusion

Les organisateurs de ce colloque m'avaient demandé de me livrer devant vous à un travail prospectif. Il est toujours dangereux de jouer au prophète. J'ai essayé d'analyser de mon mieux l'enseignement des langues d'aujourd'hui, en cherchant dans l'évolution de notre discipline des fils conducteurs qui nous permettraient d'imaginer sans trop de risques l'enseignement des langues de demain.

Partant de la constatation d'un état de crise, crise de croissance et crise méthodologique, j'ai voulu montrer que la didactique des langues, de plus en plus exigeante à l'égard d'elle-même était en train de se hausser au niveau d'approches théoriques qui, par leur sérieux, n'ont rien à envier à celles qui caractérisent depuis plus longtemps les recherches en linguistique et en psychologie, par exemple.

L'un des "modèles" qui nous ont été récemment proposés m'a paru particulièrement riche et je vous ai dit pourquoi. Quelle que soit l'évolution future de l'enseignement des langues, nous savons qu'il y a encore fort à faire pour poursuivre les recherches qui s'imposent. Et nous savons aussi que nous ne trouverons jamais de solutions entièrement satisfaisantes dans une activité aussi complexe que l'enseignement des langues. Saurons-nous jamais ce qui se passe vraiment dans le processus d'apprentissage d'une langue? Les recherches les plus récentes semblent toutes montrer qu'il se passe vraisemblablement des choses différentes d'un individu à un autre. Devrons-nous avoir une méthode différente pour chaque élève? Je ne suis pas loin de le penser. Le professeur de langue de demain devra avoir peu d'élèves et toute une panoplie de méthodes et de matériaux pédagogiques différents pour les différents élèves et les différents moments de son enseignement, qu'il aura appris à employer à bon escient. C'est pour cette raison que ma sympathie va aux approches qui favorisent le plus l'individualisation de l'enseignement.

Ayant à préfacer le numéro spécial de la revue *Le français dans le monde* consacré à l'an 2000, Guy Capelle avait fort bien résumé, en novembre 1973, les orientations qui se dessinaient:

> "Une meilleure connaissance des facteurs composant les situations de communication et de leurs interrelations, une confiance mieux établie dans la validité des procédés d'évaluation pour le professeur aussi bien que pour l'élève, une saisie plus lucide des forces de diversification et d'unification dans le domaine de la communication linguistique, une remise en cause, dans la classe de langue, de la situation centralisée au profit d'une relation homogène et surtout l'interaction féconde de l'idéologie, de la recherche et de la pratique pédagogique, tout cela prépare l'avènement du nouveau millénaire" (26).

On me permettra de me citer moi-même, en guise de conclusion, en empruntant

quelques phrases aux dernières pages de mon livre "*Les langues vivantes*" dans lequel je me suis aussi risqué à envisager les perspectives d'avenir:

> **"Notre discipline doit être à l'affût de toutes les découvertes qui peuvent lui permettre d'obtenir de meilleurs résultats. Mais c'est en son sein, par un patient travail de recherche permanente, contrôlé par des évaluations précises et complètes, que doivent se forger les instruments de son constant renouvellement" (27).**

Bibliographie

(1) L. Lentin. 1973. *Comment apprendre à parler à l'enfant*, Paris, OCDL-ESF.
L. Lentin. 1973. *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans. Où? Quand? Comment?* , Paris, ESF.

(2) M. Rouchette. 1969. *Vers un enseignement rénové de la langue française*, sous la direction de M. Rouchette, Paris, Bourrelier-A. Colin.

(3) *A Language for Life*. 1975. Rapport du Bullock Committee, Londres, HMSO.

(4) W.G. Moulton. 1961. "Linguistics and Language Teaching in the United States: 1940-1960", in C. Mohrmann, A. Sommerfelt et J. Whatmough, *Trends in European and American Linguistics: 1930-1960*, Utrecht, Spectrum.

(5) N. Chomsky. 1957. *Syntactic Structures*, La Haye, Mouton.

(6) N. Chomsky. 1959. "A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior", in *Language*, vol. XXXV.

(7) W.M. Rivers. 1964. *The Psychologist and the Foreign-Language Teacher*, Chicago et Londres, The University of Chicago Press.

(8) D. Girard. 1975. "The Beginning of a New Era in Foreign Language Teaching? ", in *The Incorporated Linguist*, Vol. 14, no. 2.

(9) L. Jakobovits. 1970. *Foreign Language Learning*, Rowley, Newbury House.

(10) C. Bouton. 1972. "Pour une pédagogie des langues vivantes conçue en fonction des problèmes de l'élève", in *Les langues modernes*, no. 6.

(11) D. Coste. 1970. "Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère", in *Langue française*, no. 8, Larousse, Déc.

(12) D. Girard. 1972. *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris, A. Colin-Longman.

(13) Charlirel. 1975. *Behind the Words*, Paris, OCDL-Hatier. Sur la théorie de l'énonciation, voir par ex.: C. Guchs et P. Le Goffic, *Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines*, Paris, Hachette.

(14) P. Strevens. 1974. *Theoretical Studies of the Language Learning/Teaching Process: Elements of a Model*. Paper prepared at the Culture Learning Institute East-West Center, Honolulu, Hawaii, April.

(15) P. Strevens, *op. cité*.

(16) W.F. Mackey. 1965. *Language Teaching Analysis*, Londres, Longman, 1965; trad. en franç. par L. Laforge sous le titre: *Principes de didactique analytique*, Paris, Didier, 1972.

(17) D.A. Wilkins. 1971. "La possibilité d'organiser l'enseignement des langues en fonction de situations", in *L'apprentissage des langues vivantes dans l'Education des Adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

(18) W. Rivers. 1972. "Talking off the Tops of their Heads" in *TESOL Quarterly*.

(19) A. Martinet. 1971. *Eléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin, dern. édit.

(20) R. Jakobson. 1963. Trad. franç. de "Linguistics and Poetics" in *Essais de linguistique générale*, vol. I, Paris, Ed. de Minuit.

(21) G. Leech & J. Svartvik. 1975. *A Communicative Grammar of English*, Londres, Longman.

(22) M.A.K. Halliday. 1973. *Explorations in the Functions of Language*, Londres, Ed. Arnold.

(23) E. Roulet. "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés", Paris, *UNESCO*, distrib. limitée.

(24) J.P.B. Allen & H.G. Widdowson. 1974. "Teaching the Communicative Use of English", in *IRAL*, Heidelberg, vol. 12, no. 1.

(25) D.A. Wilkins. 1973. "Contenu linguistique et situationnel du tronc commun d'un système d'unités capitalisables", in *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

(26) G. Capelle. 1973. "Pour le meilleur et pour le pire", in *Vers l'an 2000*, no. 100 de la revue *Le français dans le monde*, Oct.-Nov.

(27) D. Girard. 1974. *Les langues vivantes*, Paris, Larousse.

DISCUSSION

Un participant:

Je travaille dans un domaine bien particulier. Nos besoins sont très concrets. Nos étudiants sont déjà insérés dans leur milieu de travail et sont à même de percevoir leurs propres besoins. Il s'agit pour nous de leur fournir les outils qui leur permettront de bien le faire. Il faut donc les amener à déterminer eux mêmes les objectifs de notre enseignement. C'est une des préoccupations de l'andragogie à l'heure actuelle.

Monsieur André Boudreau:

M. Boudreau fait trois constatations:

1. le schéma proposé par René Richterich pour définir les besoins langagiers est très complet, trop complexe, très difficile à appliquer.

2. On peut tirer de ce schéma trois éléments essentiels à la définition des besoins langagiers:

- le facteur temps
- le milieu géographique
- la situation sociale de l'individu

Ces éléments correspondent aux trois facteurs dont les sociolinguistes disent qu'il faut tenir compte:

- le rôle temporel de l'individu
- son rôle spacial
- son rôle social

3. On est en train de faire à Ottawa une étude des besoins langagiers des agents de la fonction publique. Un questionnaire a été élaboré qui sera traité par ordinateur. On attend les résultats, ce n'est qu'un début.

Monsieur Boudreau nous communique les sources d'information suivantes en ce qui concerne les besoins langagiers:

a. Comité de l'éducation extra-scolaire et du développement culturel. *Les langues vivantes dans l'éducation des adultes.* Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1974.
b. Conseil de la coopération culturelle. *Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, un système européen d'unités capitalisables.* Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1973.
c. Van Ek, J.A. *A System for Adult Language Learning — The Threshold Level.* Conseil de la coopération culturelle, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1975.
d. Roulet, Eddy et al. *Un niveau seuil.* Conseil de la coopération culturelle, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1976. (Sera disponible en août 1976).

(Notons que c et d sont l'application de la théorie définie en a et b).

Une participante:

La définition des objectifs est un problème. Au début d'un cours on vise souvent trop haut. Le contrat qu'établissent les étudiants avec le professeur devrait être renégociable en cours d'apprentissage.

Monsieur Alvarez:

Avant même de parler des objectifs psychomoteurs, affectifs, cognitifs, il faudrait parler des objectifs humains de l'enseignement des langues et poser la question de la validité d'un tel enseignement. "Qu'est-ce qui se cache derrière l'enseignement des langues".

Un participant:

Les objectifs, dans le milieu de l'entreprise devraient être assez pratiques donc assez faciles à cerner. On a deux types d'objectifs:

— des objectifs d'ordre pédagogique:
  — le contenu linguistique: les structures
  — les 4 compétences de base
— et aussi des objectifs de comportement: pouvoir faire telle chose.

Qu'on donne aux étudiants les outils qui leur permettent de bien définir les objectifs.

Ces étudiants, au Québec, ont une connaissance passive de la langue seconde et ont une bonne idée de l'utilité d'apprendre cette langue.

Monsieur Alvarez:

L'adulte dans le milieu du travail connaît assez bien ses besoins mais l'enfant lui, dans nos écoles ne sait pas ce qu'il va faire plus tard. Richterich parle de secrétaires, d'hôtesses de l'air qui sont déjà en fonction. Nous, nous nous intéressons à des enfants, le problème est différent.

* * *

Madame Hélène Pelletier, qui a participé à la révision de la version expérimentale des programmes par objectifs (de français - langue seconde), à la Direction générale de l'éducation aux adultes (MEQ), a répondu ensuite aux diverses questions des participants.

Q. Dans la 1ière version des programmes par objectifs, les professeurs recevaient des directives extrêmement précises. Est-ce que la nouvelle version est aussi rigide.

R. Il y a eu amélioration à ce sujet. Le cours se présente ainsi:
  — énoncé de l'objectif
  — contenu
  — activités d'apprentissage
  — matériel didactique suggéré
  — modèle de moyen d'évaluation

  La version révisée devrait être publiée en septembre 1976.

Q. Est-ce que les objectifs proposés sont acceptés par les étudiants?

R. Une enquête a été commencée mais nous n'avons que des résultats partiels. On ne peut

encore tirer de conclusion.

Q. Est-ce qu'on propose des objectifs culturels?

R. On laisse au professeur toute latitude pour introduire cet aspect dans le cours. On se contente de donner des objectifs linguistiques. Le professeur devra avec ses étudiants définir les autres types d'objectifs.

Q. D'accord. On peut faire déterminer ses objectifs socio-culturels à un adulte mais dans le cas d'enfants, c'est impossible.

R. En général en effet on constate que ces objectifs ont été imposés à l'enfant.

Dans la même série:

B-1 *L'utilisation de l'ordinateur en lexicométrie.*
Savard, Jean-Guy

B-2 *L'ordinateur et l'analyse grammaticale.*
Mcpham, Michael S.

B-3 *Concept Categories as Measures of Culture Distance.*
Mackey, William F.

B-4 *L'université bilingue.*
Verdoodt, Albert

B-5 *La rentabilité des mini-langues.*
Mackey, William F.

B-6 *The Computer in Automated Language Teaching.*
Mackey, William F.

B-7 *The Three-Fold Objective of the Language Reform in Mainland China in the Last Two Decades.*
Chiu, Rosaline Kwan-wai

B-8 *Un test télévisé.*
Savard, Jean-Guy

B-9 *Sociolinguistic History, Sociolinguistic Geography and Bilingualism.*
Afendras, Evangelos A.

B-10 *Mathematical Models for Balkan Phonological Convergence.*
Afendras, Evangelos A.

B-11 *Stability of a Bilingual Situation and Arumanian Bilingualism.*
Afendras, Evangelos A.

B-12 *More on Informational Entropy, Redundancy and Sound Change.*
Afendras, Evangelos A. and Tzannes, Nicolaos S.

B-13 *Relations entre anglophones et francophones dans les syndicats québécois.*
Verdoodt, Albert

B-14 *Multilingual Communication in Nigeria.*
Iso, Asi Otu and Afendras, Evangelos A.

B-15 *The Language Factor in Maori Schooling.*
Richards, Jack C.

B-16 *Diffusion Processes in Language: prediction and planning.*
Afendras, Evangelos A.

B-17 *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis.*
Richards, Jack C.

B-18 *Research Possibilities on Group Bilingualism: a report.*
Kloss, Heinz

B-19 *Interference, Integration and the Synchronic Fallacy.*
Mackey, William F.

B-20 *A Psycholinguistic Measure of Vocabulary Selection.*
Richards, Jack C.

B-21 *A Pilot Study on the Ability of Young Children and Adults to Identify and Reproduce Novel Speech Sounds.*
Afendras, Evangelos A., Yeni-Komshian, G. and Zubin, David A.

B-22 *Can One Measure a Sprachbund? A Calculus of Phonemic Distribution for Language Contact.*
Afendras, Evangelos A.

B-23 *Stochastic Processes for Diachronic Linguistics.*
Afendras, Evangelos A. and Tzannes, Nicolaos S.

B-24 *Structures ethniques et linguistiques au Burundi, pays 'unimodal' typique.*
Verdoodt, Albert

B-25 *Error Analysis and Second Language Strategies.*
Richards, Jack C.

B-26 *Graduate Education in Foreign Language Teaching.*
Mackey, William F.

B-27 *La question scolaire en Alsace: statut confessionnel et bilinguisme.*
Kauffmann, Jean

B-28 *Polychronometry: the study of time variables in behavior.*
Mackey, William F.

B-29 *Diglossie au Québec: limites et tendances actuelles.*
Chantefort, Pierre

B-30 *Literary Biculturalism and the Thought-Language-Culture-Relation.*
Mackey, William F.

B-31 *Chicago Conference on Child Language — Preprints.*
Centre international de recherche sur le bilinguisme (réd.)

B-32 *La distance interlinguistique.*
Mackey, William F.

B-33 *Options politiques fondamentales de l'état plurilingue.*
Plourde, Gaston

B-34 *Social Factors, Interlanguage and Language Learning.*
Richards, Jack C.

B-35 *Analyse des erreurs et grammaire générative: la syntaxe de l'interrogation en français.*
Py, Bernard

B-36 *Anglicization in Quebec City.*
Edwards, Vivien

B-37 *La lexicométrie allemande: 1898-1970.*
Njock, Pierre-Emmanuel

B-38 *L'élaboration du matériel didactique: principes et application / Language Teaching Materials: from theory to practice — Résumés/ Abstracts.*
Association canadienne de linguistique appliquée /
Canadian Association of Applied Linguistics

B-39 *Individualisation de l'enseignement et progrès continu à l'élémentaire. Application à l'anglais, langue seconde.*
Bégin, Y., Masson, J.P., Beaudry, R. et Paquet, D. (INRS-Education)

B-40 *3e Colloque annuel 1972 / 3rd Annual Meeting - Actes/Proceedings.*
Association canadienne de linguistique appliquée /
Canadian Association of Applied Linguistics

B-41 *Une communauté allemande en Argentine: Eldorado.*
Micolis, Marisa

B-42 *Three Concepts for Geolinguistics.*
Mackey, William F.

B-43 *Some Formal Models for the Sociology of Language: diffusion, prediction and planning of change.*
Afendras, Evangelos A.

B-44 *Quatrième Colloque 1973 / Fourth Symposium 1973 - Actes/Proceedings. L'élaboration du matériel didactique: principes et application / Language Teaching Materials: from theory to practice.*
Association canadienne de linguistique appliquée /
Canadian Association of Applied Linguistics

B-45 *Le projet de restructuration scolaire de l'île de Montréal et la question linguistique au Québec.*
Rapport présenté par Lise Duval et Jean-Pierre Tremblay; recherche dirigé par Léon Dion avec la collaboration de Micheline de Sève / Research directed by Léon Dion with the collaboration of Micheline de Sève

B-46 *L'écologie éducationnelle du bilinguisme.*
Mackey, William F.

B-47 *La situation du français comme langue d'usage au Québec.*
Gendron, Jean-Denis

B-48 *Network Concepts in the Sociology of Language.*
Afendras, Evangelos A.

B-49 *Attitude linguistique des adolescents francophones du Canada.*
Gagnon, Marc

B-50 *Vers une technique d'analyse de l'enseignement de l'expression orale.*
Huot-Tremblay, Diane

B-51 *A Demographic Profile of the English-Speaking Population of Quebec 1921-1971.*
Caldwell, Gary

B-52 *Language in Education and Society in Nigeria: a comparative bibliography and research guide.*
Brann, C.M.B.

B-53 *Eléments de correction phonétique du français.*
LeBel, Jean-Guy

B-54 *Langue, dialecte et diglossie littéraire.*
Mackey, William F.

B-55 *Rapport synthèse de l'élaboration du test d'anglais langue seconde.*
GREDIL (Groupe de recherche et d'étude en didactique des langues)

B-56 *Relations interethniques et problèmes d'acculturation.*
Abou, Sélim

B-57 *Etude socio-linguistique sur l'intégration de l'immigrant allemand au milieu québécois.*
Hardt-Dhatt, Karin

B-58 *La culture politique du mouvement Québec français.*
Turcotte, Denis

B-59 *Aspects sociolinguistiques du bilinguisme canadien.*
Saint-Jacques, Bernard

B-60 *Cooperation and Conflict in Dual Societies: a comparison of french canadian and afrikaner nationalism.*
Novek, Joël

B-61 *Le Zaïre: deuxième pays francophone du monde?*
Faïk, Sully, Pierre, Max, N'Tita, Nyembwe et N'Sial, Sesep

AUTRES PUBLICATIONS DU C.I.R.B.

Série A — Etudes/Studies

A-1 SAVARD, Jean-Guy et RICHARDS, Jack C. *Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental français.* Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1970, 172 p.

A-2 KLOSS, Heinz. *Les droits linguistiques des Franco-Américains aux Etats-Unis.* Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1971, 84 p.

A-3 FALCH, Jean. *Contribution à l'étude du statut des langues en Europe.* Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1973, 284 p.

A-4 DORION, Henri et MORISSONNEAU, Christian (colligés et présentés/editors). *Les noms de lieux et le conta[illegible] des langues / Place Names and Language Contact.* Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1972, 374 p.

A-5 LAFORGE, Lorne. *La sélection en didactique analytique.* Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1972, 383 p.

A-6 TOURET, Bernard. *L'aménagement constitutionnel des Etats de peuplement composite.* Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1973, 260 p.

A-7 MEPHAM, Michael S. *Computation in Language Text Analysis.* Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1973, 234 p.

A-8 CAPPON, Paul. *Conflit entre les Néo-Canadiens et les francophones de Montréal.* Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1973, 288 p.

A-9 SAVARD, Jean-Guy et VIGNEAULT, Richard (presentation/presentation). *Les états multilingues: problèmes et solutions / Multilingual Political Systems: Problems and Solutions.* Textes de la Table Ronde de 1972/Papers of the Round Table in 1972. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1975, 591 p.

A-10 BRETON, Roland J.-L. *Atlas géographique des langues et des ethnies de l'Inde et du subcontinent: Bangladesh, Pakistan, Sri Lanka, Népal, Bhoutan, Sikkim.* Québec, Les Presses de l'Université Laval. 1976, 648 p.

A-11 SNYDER, Emile et VALDMAN, Albert (présentation/presentation). *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques.* Colloque tenu à l'Université d'Indiana en 1974/Conference held at Indiana University in 1974. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1976, 290 p.

A-12 DARBELNET, Jean. *Le français en contact avec l'anglais en Amérique du Nord.* Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1976, 146 p.

A-100 EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval: formule A, classement en français langue seconde.* Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1971. Questionnaire 29 p., Livret 26 p. — Copie échantillon/Sample copy.

A-101 EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval: formule B, formule C, classement en français langue seconde.* Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1976. Copie échantillon/Sample copy.

(sous presse/forthcoming)

A-13 MALLEA, John R. (colligés et présentés/compiled and edited). *Que-*

bec's Language Policies: background and response. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1977, 309 p.

Série C — Publications extérieures/Outside publications

C-1 SAVARD, Jean-Guy. *La valence lexicale.* Paris, Didier, 1970, 236 p.

C-2 MACKEY, William F. *Le bilinguisme phénomène mondial / Bilingualism as a World Problem.* Montréal, Harvest House, 1967, 119 p.

C-3 MACKEY, William F., SAVARD, Jean-Guy et ARDOUIN, Pierre. *Le vocabulaire disponible du français.* Montréal, Didier Canada, 1971, 2 volumes, 900 p.

C-4 STERN, H.H. (rédacteur/editor). *L'enseignement des langues et l'écolier. Rapport d'un colloque international.* (Traduit au CIRB sous la direction de William F. Mackey/Translated at the ICRB under the direction of William F. Mackey). Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1971, 254 p.

C-5 KLOSS, Heinz. *Laws and Legal Documents Relating to Problems of Bilingual Education in the United States.* Washington D.C., Center for Applied Linguistics, 1971, 92 p.

C-6 MACKEY, William F. *Principes de didactique analytique.* (Révisé et traduit par Lorne Laforge/Revised and translated by Lorne Laforge). Paris, Didier, 1972, 713 p.

C-7 MACKEY, William F. et VERDOODT, Albert (textes colligés et présentés/editors). *The Multinational Society.* Rowley (Mass.), Newbury House, 1975, 388 p.

C-8 GIORDAN, Henri et RICARD, Alain (sous la direction/under the direction). *Diglossie et littérature.* Bordeaux, Talence, Maison des sciences de l'homme, 1976, 184 p.

C-9 MACKEY, William F. *Bilinguisme et contact des langues.* Paris, Klincksieck, 1976, 539 p.

Collection Studies in Bilingual Education (Newbury House, aRowley, Mass.)
W.F. Mackey — General Editor

C-100 MACKEY, William F. *Bilingual Education in a Binational School: a study of equal language maintenance through free alternation.* 1972, 185 p.

C-101 SPOLSKY, Bernard (colligés et présentés/editor). *The Language Education of Minority Children: selected readings.* 1972, 200 p.

C-102 LAMBERT, Wallace E. et TUCKER, G. Richard. *Bilingual Education of Children: the St. Lambert experiment.* 1972, 248 p.

C-103 COHEN, Andrew D. *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education: experiments in the american southwest.* 1975, 352 p.

Série E — Inventaires/Inventories

E-1 KLOSS, Heinz et McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde.* Vol. I: *L'Asie du Sud: secteurs central et occidental / Linguistic Composition of the Nations of*

the World. Vol. I: *Central and Western South Asia.* Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1974, 408 p.

(en préparation/forthcoming)

E-10 KLOSS, Heinz et McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Les langues écrites du monde: relevé du degré et des modes d'utilisation.* Vol. I: *Les Amériques / Written Languages of the World: a survey of the degree and modes of use.* Vol. I: *The Americas.* Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Série F — Bibliographies

F-1 SAVARD, Jean-Guy. *Bibliographie analytique de tests de langue / Analytical Bibliography of Language Tests.* Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1969, 372 p.

F-2 CHIU, Rosaline Kwan-wai. *Language Contact and Language Planning in China (1900-1967). A Selected Bibliography.* Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1970, 276 p.

F-3 MACKEY, William F. (rédacteur/editor). *Bibliographie internationale sur le bilinguisme / International Bibliography on Bilingualism.* Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1972, 757 p.

F-4 AFENDRAS, Evangelos A. et PIANAROSA, Albertina. *Bibliographie analytique du bilinguisme chez l'enfant et de son apprentissage d'une langue seconde / Child Bilingualism and Second Language Learning: a descriptive bibliography.* Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1975, 401 p.

(sous presse/forthcoming)

F-5 GUNAR, Daniel. *Contact des langues et bilinguisme en Europe orientale: bibliographie analytique / Language Contact and Bilingualism in Eastern Europe: analytical bibliography.* Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Série C — Adresses des éditeurs/Editors' addresses

C-1 et/
and C-6: *DIDIER,*
15, rue Cajus,
75005 Paris,
France

C-2: *HARVEST HOUSE LIMITED,*
4795 ouest, rue Sainte-Catherine,
Montréal, Québec,
Canada H3Z 2B9

C-3: *MARCEL DIDIER LIMITEE,*
1442, avenue McGill College,
Montréal, Québec,
Canada H3A 1Z6

C-4: *INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'EDUCATION,*
Feldbrunnenstrasse 70,
Hambourg 13,
West Germany

Distributeur au Canada seulement / Distributor in Canada only:

INFORMATION CANADA,
International Publications,
171 Slater St.,
Ottawa, Ontario,
Canada K1A 0S9

C-5: *CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS,*
1611 North Kent Street,
Arlington,
Virginia 22209, USA

C-7, C-100, C-101, C-102, C-103:
NEWBURY HOUSE PUBLISHERS,
68 Middle Road,
Rowley,
Massachusetts 01969, USA.

Distributeur au Canada seulement / Distributor in Canada only:

CENTRE EDUCATIF ET CULTUREL INC.
8101, boul. Métropolitain,
Montréal, Québec,
Canada H1J 1J9

C-8: *MAISON DES SCIENCES DE L'HOMME,*
ILTAM,
Esplanade des Antilles,
Domaine universitaire,
33405 Talence,
France

Distributeur au Canada et aux Etats-Unis seulement /
Distributor in Canada and United States only:

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME,
Pavillon du Grand Séminaire,
Cité universitaire,
Québec, Québec,
Canada G1K 7P4

C-9: *EDITIONS KLINCKSIECK,*
1, rue Allent,
75007 Paris,
France